

“På vei mot en god og tidsaktuell skoleledelse?”

En kvalitativ studie av rektorers og avdelingslederers opplevelser av skoleledelse i team.

Masteroppgave i skoleledelse vår 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Program for lærerutdanning

Lars Kvendbø og Kristin Bratberg Røe

Forord

Innlevering av masteroppgaven markerer avslutning av fire år med deltidsstudium i skoleledelse ved NTNU. Temaet for vår oppgave er Trondheim kommunes innføring av “Helhetlig ledelse”. Som rektor og avdelingsleder ved Hoeggen skole har vi parallelt med studiet og masterarbeidet, gjort erfaringer med den nye ledermodellen på egen enhet. Det har derfor vært både lærerikt og krevende å innta et metablick på tematikken. Vi håper og tror vår studie av “Helhetlig ledelse” kan være interessant og relevant for flere både i Trondheim kommune og eventuelt andre som vurderer innføring av avdelingsledelse.

Vi er begge ansvarlige for hele oppgaven, og har i fellesskap arbeidet oss gjennom alle faser og skrevet kapitlene sammen. Samarbeid og refleksjoner har vært viktig i alle deler av masteroppgaven, men spesielt i analysedelen. Det faktum at vi som henholdsvis rektor og avdelingsleder selv er direkte involvert i “Helhetlig ledelse”, har gitt oss et behov for to blikk for å kunne ha nødvendig akademisk distanse. Vi har samskrevet i Google, noe som har bidratt til at vi begge har kunnet jobbe aktivt med teksten. Vi har hatt et konstruktivt og godt samarbeid med mange lærerike samtaler og diskusjoner underveis. Vi opplever at det å skrive to sammen har gitt oss ytterligere kunnskap og dybde i studiet enn om vi hadde skrevet individuelt.

Vi vil takke våre seks informanter som villig stilte opp i vår studie. Gjennom dere fikk vi høre tre rektorers og tre avdelingslederes opplevelser av “Helhetlig ledelse”. Videre vil vi takke medstudenter og forelesere for spennende og lærerike samlinger gjennom fire år. Et erfaringsbasert masterstudium krever engasjerte studenter og forelesere som er villige til aktiv deltakelse gjennom å dele egne erfaringer, kunnskaper og refleksjoner.

Vi vil også rette en stor takk til vår engasjerte og kunnskapsrike veileder på NTNU, Carl Fredrik Dons, som har gitt oss konstruktive innspill og målrettet og god veiledning gjennom hele det siste året.

En spesiell takk går til våre tålmodige ektefeller Therese og Frode, som sammen med våre familier har støttet og motivert oss til mange timers arbeid med studiene disse fire årene.

Trondheim juni 2019

Lars Kvendbø og Kristin Bratberg Røe

Sammendrag

Skolen er i stadig endring og utvikling, med økende kompleksitet, krav og mangfold i oppgaver. Forventningene til skoleledelsen endres, og stadig flere skoleeiere reorganiserer sine lederteam. Trondheim kommune innførte “Helhetlig ledelse”¹ innen oppvekstsektoren fra 1. august 2017. “Helhetlig ledelse” innebærer innføring av et nytt lederledd i form av avdelingsledere med et delegert formelt og juridisk ansvar for fag, økonomi og personal. I vår masteravhandling ønsker vi å undersøke hvordan rektorer og avdelingsledere opplever de organisatoriske endringene, samt muligheter og utfordringer i utøvelsen av skoleledelse i “Helhetlig ledelse”.

For å ramme inn og besvare vår problemstilling, beskriver vi funn fra tidligere forskning, samt relevant teori som omhandler organisasjonsendringer og ledelse. Endringer i en organisasjon krever god planlegging, medvirkning av de ansatte, god oppfølging og ledelse i endringsprosessen, samt evaluering underveis og etterpå (Enehaug og Thune, 2007; Klev og Levin, 2002). Organisasjonsendringene resulterer videre i konsekvenser for utøvelsen av skoleledelse.

Våre hovedfunn viser at Trondheim kommune har endret styringslinja i lederteamene på skolene gjennom oppretting av avdelingsledelse. Mangel på medvirkning og samskaping i prosessen, manglende tilførsel av ressurser, en ansettelsesprosess som var hastig og med lite informasjon, samt manglende forståelse og kunnskap om begrunnelser og teorigrunnlag har vært krevende for avdelingsledere og rektorer. Kombinasjonen av delegering på bekostning av distribusjon, sett i sammenheng med legitimering av avdelingsledernes lederrolle, har videre skapt utfordringer for å kunne ta ut potensialet som ligger i “Helhetlig ledelse”. Intensjonen med “Helhetlig ledelse” er i tråd med ledelsesdiskurser i styringsdokumenter og funn i tidligere forskning. Skoler av en viss størrelse vil nyttiggjøre seg en ledergruppe med legitimerede roller hvor avdelingsledere og rektor samarbeider om skolens utvikling av elevenes faglige og sosiale læringsmiljø. Å arbeide sammen i lederteam vil frigjøre tid til rektor, samtidig som avdelingslederne gjennom sitt personalansvar kommer tettere på lærerne og deres praksis i klasserommet. Denne formen for nærledelse kan potensielt føre til et bedre læringsmiljø både faglig og sosialt for elevene.

¹ https://docs.google.com/document/d/1us1tTb9XEqdntinvkXS1yW-a-wjY1N6NPSH_uipX2A8/edit, hentet

Innhold

Kapittel 1: Innledning	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema	1
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3. "Helhetlig ledelse" i Trondheim kommune	5
1.4. Oppbygging av oppgaven	7
Kapittel 2: Teoretisk rammeverk	8
2.1. Tidligere forskning	8
2.2 Organisasjonsteori	11
2.2.1. Bakgrunn	11
2.2.2. Organisasjonsendringer	12
2.3. Ledelsesperspektiver	16
2.3.1 Ledelse av skole	16
2.3.2. Instructional leadership	17
2.3.3. Transformasjonsledelse	18
2.3.4. Verdsettende ledelse og nærledelse	19
2.3.5. Distribuert ledelse	21
2.3.6 Teori U	22
2.4. Skoleledelse i norsk kontekst	25
2.5. Oppsummering av kapittel 2.	28
Kapittel 3: Metodologi og metode	31
3.1. Design	31
3.1.1. Kvalitativ metode	31
3.1.2. Intervju	32
3.1.3. Utvalg av informanter	33
3.1.4. Analyser i kvalitative studier	34
3.2. Forskningsprosessen - planlegging og gjennomføring	35
3.2.1. Planlegging	36
3.2.2. Gjennomføring av intervjuene	36
3.2.3. Transkribering av intervjuene	37
3.2.4. Analysen i studien	38
3.3. Kvalitet og etiske betraktninger	38
3.4. Oppsummering av kapittel 3	40
Kapittel 4: Presentasjon av empiri	41
4.1. Presentasjon av informantene	41

4.2. Organisasjonsendringer etter “Helhetlig ledelse”	42
4.2.1. Innføring av lederleddet “avdelingsleder”	42
4.2.2. Begrunnelse for organisasjonsendringene.....	47
4.2.3. Prosessen	52
4.3. Skoleledelse etter “Helhetlig ledelse”	55
4.3.1. Potensielle utfordringer	55
4.3.2. Potensielle muligheter	62
4.4. Oppsummering av funn	66
Kapittel 5: Drøfting og konklusjon	67
5. 1. Organisatoriske endringer i “Helhetlig ledelse”	67
5.2. Skoleledelse i “Helhetlig ledelse”	80
5.3. Konklusjon.....	91
5.4. Forslag til videre forskning.....	95
5.5. Etterord.....	96
Kilder.....	98
Vedleggsliste	102

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Personvernombudet for forskning (NSD)

Vedlegg 2: Samtykkeskjema informanter

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Informasjonsmail fra Trondheim kommune til alle fagledere 1/3 - 2017

Vedlegg 5: Informasjonsmail fra Trondheim kommune til alle fagledere 21/3-2017

Kapittel 1: Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Norsk skole er i kontinuerlig utvikling, og skoleledelsen må i stadig sterkere grad forholde seg til en økt kompleksitet og ansvarliggjøring definert av ulike politiske og offentlige krav og forventninger. I de senere år har dette blitt synliggjort gjennom desentralisering av oppgaver og ansvar, samt et økende fokus på, og vektlegging av skolens ansvar for elevenes læringsresultater (Aas og Paulsen, 2017).

Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet (2006) beskriver elevenes rettigheter og betingelser for faglig og sosial læring og utvikling. Opplæringsloven (1998) fastslår at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse representert ved rektor. Hvordan dette mandatet skal utøves, sies det imidlertid ingenting om i lovverket. Tradisjonelt ble norske skoler ledet av en rektor ansett som “den fremste blant likemenn”, likt slik Yukl (1999) beskrev den heroiske rektoren internasjonalt. Rektor ble samtidig sett på som en økonomisk og administrativ leder som ofte var føyelig, og som en leder som overlot det pedagogiske ansvaret til lærerne. Dette synet på skoleledelse har endret seg både nasjonalt og internasjonalt, og det har skjedd et tydelig paradigmeskifte.

Nasjonal utdanningspolitikk har skissert tydelige forventninger til skoleledelse som rolle og et ønske om en praksis i endring. Abrahamsen og Aas (2015) analyserte stortingsmeldinger fra 2003-2011, og deres funn viser at den norske ledelsesdiskursen har endret seg i takt med den internasjonale. Målet med undersøkelsen var å undersøke hvilke politiske forventninger som kunne identifiseres gjennom å se på hvordan lederroller og praksis er konstruert i de ulike dokumentene. I tillegg undersøkte de hvilke endringer de kunne avdekke. Innholdet i denne forskningen vil vi komme ytterligere tilbake til i teorikapitlet, men oppsummert viser Abrahamsen og Aas (2015) sine funn et paradigmeskifte som kommer til syne i styringsdokumenter, overordnede perspektiver og utdanningspolitiske diskurser. Det er viktig å påpeke at praksis gjerne er mer sammensatt enn det diskurser gir uttrykk for. Vi anvender de diskursive endringene som overordnede perspektiver for å forstå praksis. Abrahamsen og Aas (2015) beskriver at norsk skole har gått fra rektor som den heroiske lederen som styrte skolen alene, til en mer distribuert ledelsespraksis hvor ledelse skapes i interaksjon mellom

ulike aktører. Dette understøttes av både internasjonal og nasjonal forskning og utredninger. Abrahamsen (2017) beskriver flere forskningsprosjekter (Day et al., 2009; Robinson, 2010; Robinson et.al.2008) som viser til sammenhengen mellom skoleledelse og elevenes resultater, og her blir distribuert ledelse vist til som et virkemiddel for å håndtere økt ansvarliggjøring, økt kompleksitet og forventninger om gode elevresultater.

For å imøtekomme den økte kompleksiteten og øke kvaliteten på ledelsespraksisen på skolene, har Utdanningsdirektoratet innført en nasjonal rektorutdanning. Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008) introduserte innføring av rektorutdanningen, noe som understreker vektlegging av skoleledelse fra de politiske myndighetene. For å styrke ledernivået innen utdanningssektoren er det utarbeidet premisser for den nasjonale rektorutdanningen som beskriver krav og forventninger til en rektor. Disse er å regne som et idealbilde, og deles inn i fem hovedområder, nemlig elevenes læreprosesser, styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging, utvikling og endring, samt lederrollen.

Gjennom disse fem hovedområdene beskriver Utdanningsdirektoratet at rektor er ansvarlig for elevenes læringsmiljø og læringsresultater, samt lede og utvikle organisasjonens læringsarbeid. Videre er rektor ansvarlig for at skolens samfunnsoppdrag blir gjennomført i henhold til lover og forskrifter, samt nasjonalt og lokalt vedtatt politikk. Rektor skal bygge profesjonsfelleskap og en god organisasjonskultur på sin skole, samt samarbeide med skoleeier og eksterne aktører. Rektor har videre ansvaret for at skolen utvikles i takt med samfunnet, har tilstrekkelig kompetanse, og må ha evne til strategisk ledelse, endringsledelse og ledelse av kompetanseutvikling. Det siste punktet omhandler et ønske om ledere som er tydelige, demokratiske, selvstendige, trygge og modige, og som er i stand til å definere og redefinere sin lederrolle. Dette er et ideal, så det vil være riktig at alle ledere tilpasser sitt lederskap til sin personlighet, og ser dette opp mot egne forutsetninger, styrker og svakheter. Så langt er det ikke innført noen nasjonale krav om at skoleledere skal inneha formell lederkompetanse. Mange skoleeiere oppfordrer likevel sine ledere til å ta rektorutdanningen eller tilsvarende lederutviklingsprogram, og dette gjøres med ulike frikjøps- og økonomiske kompensasjonsordninger. Det synes videre som at stadig flere skoleledere fortsetter på videre masteremner innen skoleledelse eller kunnskapsledelse i etterkant av rektorutdanningen. Samtidig er det selvsagt også skoleledere som synes rektorutdanningen er tilstrekkelig.

Utdanningsdirektoratet har videre utarbeidet en brosjyre “*Ledelse i skolen. Krav og forventninger til en rektor*” (Udir, 2015). Gjennom denne brosjyren beskriver direktoratet tydelige forventninger til ledelsen ved den enkelte skole, og da med rektor i spissen. Det forventes en utøvelse av godt lederskap, noe som kan ha potensielt stor positiv innvirkning på læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte. Utdanningsdirektoratet mener videre at utøvelse av god ledelse handler om å ta ansvar for at skolen oppnår gode resultater for elevene, og samtidig har et godt og utviklende arbeidsmiljø for personalet. Rektor hverken skal eller kan gjøre alt selv, så ledelsen kan delegeres. I den sammenheng poengteres det at det formelle ansvaret knyttes til bestemte personer i formelle lederstillinger. Det pekes deretter på at utvikling av ledelse bør relateres til en praksisnær tilnærming gjennom refleksjon og organisasjonsutvikling individuelt og kollektivt på den enkelte skole. Skolen er en kunnskapsorganisasjon hvor det er strenge krav til faglighet, og rektors og skoleledelsens evne til å lede læringsprosesser vil være særdeles viktig. Det er krevende å lede personalet i skoler, da kunnskapsarbeidere gjerne har høy faglig kompetanse og er faglig orienterte, samtidig som de gjerne er selvstendige og uavhengige. Skolesektoren preges også av kompleksitet og motstridende målsetninger hvor ledere må balansere ulike hensyn opp mot hverandre. Utdanningssektoren har tradisjonelt hatt svak tradisjon for ledelse, og det er særlige utfordringer knyttet til rolleforståelse, trygghet i lederrollen, mot og kraft til å lede, personlig og faglig styrke til å stå opp og ta lederskap, identitet som leder, legitimitet, og lojalitet. Oppsummert viser forventninger og krav fra både nasjonal og internasjonal forskning, styringsdokumenter og Utdanningsdirektoratet et økende behov for en utviklingsrettet, tydelig og god ledelse ved den enkelte skole.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Den enkelte kommune er skoleeier, og diskursive endringer i forskning og utdanningspolitikk påvirker også skoleeier. For å møte de økende kravene, den økende kompleksiteten og de endrede forventningene til skoleledelse, må skoleeier vurdere hvordan utfordringene skal møtes lokalt i den enkelte kommune. Trondheim kommune besluttet at lederfunksjonen og lederkompetansen skulle styrkes innen helse- og oppvekstsektoren. I bystyresak 22/16², *Arbeidsgiverpolitisk plattform 2016 - 2020*, vedtok Bystyret en reorganisering av

² <https://innsyn.trondheim.kommune.no/motekalender/motedag/3371829>, hentet 27/1-2019

lederteamene med innføring av “Helhetlig ledelse”³ ved kommunens skoler fra skolestart 2017.

“Helhetlig ledelse” innebærer en innføring av avdelingsledelse på nivået under enhetsleder. Avdelingslederne plasserer seg mellom rektor og skolens personal. Den nye rollen som avdelingsleder er en formelt tillagt lederrolle med ansvar for både fag, økonomi og personal. Det betyr en delegering av arbeids- og ansvarsområder med dertil myndiggjøring i form av formell og juridisk ansvarlighet. Endringen er også en oppgradering av mellomlederrollen og en tydeliggjøring av at man ved skoler av en viss størrelse har en ledergruppe eller et lederteam.

Med behov for og krav om en tydelig og god skoleledelse, samt Trondheim kommunes innføring av “Helhetlig ledelse” som utgangspunkt, ønsker vi å undersøke hvordan rektorer og avdelingsledere opplever å utøve skoleledelse under kommunens nye organisering av ledelsen på skolene. Vår forskningsinteresse er tosidig. Vi ønsker for det første å gi et bidrag til forskningsfeltet som omhandler distribuert ledelse og ledelse i team innenfor skoleverket. Deretter ønsker vi å øke vår og potensielt skoleeiers kunnskap om temaet slik at “Helhetlig ledelse” kan utvikles best mulig både lokalt og kommunalt. Vår problemstilling for masteroppgaven er følgende:

“Hvordan opplever rektorer og avdelingsledere å utøve skoleledelse i “Helhetlig ledelse?”

For å kunne operasjonalisere problemstilling har vi to forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever informantene de organisatoriske endringene og begrunnelsen for disse i “Helhetlig ledelse”?
2. Hvilke utfordringer og muligheter i utøvelsen av skoleledelse opplever informantene i “Helhetlig ledelse”?

³ https://docs.google.com/document/d/1us1tTb9XEqdtinvkXS1yW-a-wjY1N6NPSH_uipX2A8/edit,

hentet 27/1-2019

For å belyse konteksten vil det være nødvendig med noe kunnskap om prosessen Trondheim kommune hadde en intensjon om å gjennomføre i forkant av innføringen av “Helhetlig ledelse”. Det neste delkapittelet vil beskrive skoleeiers plan for innføringen av “Helhetlig ledelse”.

1.3. “Helhetlig ledelse” i Trondheim kommune.

Kommunen hadde intensjoner om en prosess i forkant av “Helhetlig ledelse”⁴. Kommunen gjennomførte en forstudie på fire skoler. Skolene hadde en viss variasjon både når det gjaldt type skole og størrelse, og hvert rektornettverk var representert. Her ble det vurdert hvordan en ny ledermodell ville slå ut organisatorisk og økonomisk. Funn av denne studien nevnes ikke.

Kommunen etablerte videre en prosjektgruppe bestående av en prosjektleder, ansvarlig for prosessledelse og prosessedokumentasjon, teamleder styringskraft skole, seks rektorer fra rektorenes arbeidsutvalg, Utdanningsforbundet, Skolelederforbundet, Fagforbundet, samt hovedverneombud. Prosjektgruppa skulle tilrettelegge informasjon om status, fremdrift og resultater, sikre involvering av enkeltenheter og rektornettverk, samt legge til rette for prosesser og sikre beslutningsgrunnlag. Videre hadde Trondheim kommune en intensjon om en prosess som involverte enhetsledere, personalgrupper, eksisterende ledergrupper, tillitsvalgte og arbeidsmiljøgruppen⁵:

“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

⁴ https://docs.google.com/document/d/1us1tTb9XEqdtinvkXS1yW-a-wjY1N6NPSH_uipX2A8/edit, hentet 27/1-2019

⁵ https://docs.google.com/document/d/1us1tTb9XEqdtinvkXS1yW-a-wjY1N6NPSH_uipX2A8/edit, hentet 27/1-2018

Økonomitjenesten, Personaltjenesten 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.”

1. mars 2017 sendte skoleeier ved kommunaldirektør for oppvekst og utdanning og kommunaldirektør for organisasjon ut en informasjonsmail til alle daværende fagledere og inspektører hvor de informerte om reorganiseringen av ledermodellen for alle skoler, og hva den innebar (Vedlegg 4). Alle fagledere eller inspektører i Trondheim kommune ble oppsagt, for deretter å bli invitert til et orienteringsmøte i Rådhuset. 21.mars sendte kommunen ved de to kommunaldirektørene ut nok en informasjonsmail (Vedlegg 5). Her informerte de om at alle kvalifiserte søkere kunne søke på nye stillinger som avdelingsledere innen 27. mars. Innen skole og barnehage skulle det ansettes 194 avdelingsledere, og tidligere fagledere/inspektører ble oppfordret til å søke på flere skoler enn den de allerede var ansatt på. Dersom en tidligere fagleder ikke ble ansatt som avdelingsleder, skulle vedkommende beholde lønna si, samt omorganiseres til annen stilling på egen eller annen enhet. Selve ansettelsesprosessen gikk deretter i gang, og i løpet av mai var alle nye avdelingsledere tilsatt med tiltredelse 1.august 2017.

For å skolere og skape en støttestruktur rundt de nye lederteamene, inviterte kommunen til et felles lederutviklingsprogram kalt “Ledersesskolen”⁶ som alle lederteam skulle delta på. Programmet inneholdt 10 dager med obligatorisk oppmøte på samlinger, samt en skriftlig eksamen og en dag med gjennomgang av den skriftlige eksamenen. På kommunens hjemmesider omtales “Ledersesskolen” slik:

“Hensikten med programmet er å gi lederteamet og den enkelte leder mulighet for faglig påfyll og kritisk refleksjon rundt lederrollen på veien mot å forme en ny, helhetlig ledelsespraksis i kommunen.”

Skoleeiers intensjon og beskrivelser av en ønsket prosess er viktig å ha som bakgrunnsteppe

⁶<https://sites.google.com/trondheim.kommune.no/helhetligledelse/lederrekuttering-og-utvikling/ledersesskolen>, hentet 27/1-2019

senere i masterstudien vår. I tillegg har kapittel 1. beskrevet begrunnelse for valg av tema til forskningsstudien vår, nemlig en reorganisering av lederteamene innen oppvekstsektoren kalt “Helhetlig ledelse”, samt problemstilling og forskningsspørsmål. Neste delkapittel beskriver oppbyggingen av oppgaven vår.

1.4. Oppbygging av oppgaven

Denne masteravhandlinga består av fem kapitler. I innledningen forklares bakgrunnen for valg av tema, samt viser til og aktualiserer problemstillingen og forskningsspørsmålene. I kapittel to presenteres det teoretiske rammeverket vi har bygget rundt oppgaven. Her vil vi først redegjøre for tidligere forskning som finnes på området. Deretter viser vi til nasjonal utdanningspolitikks forventninger, samt hvilke styringsdokumenter som er gjeldende for ledelse av norsk skole. Delkapittel 2.2 beskriver kort om organisasjonsteori og organisasjonsendringer, før vi i delkapittel 2.3 skisserer ulike ledelsesperspektiver.

Delkapittel 2.4 beskriver skoleledelse i en norsk kontekst. Avslutningvis i dette kapittelet vil vi oppsummere de teoretiske inngangene våre i sammenheng med tidligere forskning.

Intensjonen er å få en sammenheng fra teoretisk rammeverk og tidligere forskning inn mot vår drøfting og konklusjon.

Kapittel tre viser studiens metodiske tilnærming. Her vil vi beskrive hvilke metoder som er benyttet i vårt forskningsarbeid og begrunne våre valg av disse. I kapittel fire beskriver vi og analyserer våre informanternes opplevelser. Avslutningsvis vil vi i kapittel fem drøfte, konkludere og besvare vår problemstilling. Vi vil også reflektere over vår egen rolle som forskere, samt si litt om hva videre forskning innenfor vårt tema kunne handlet om.

Kapittel 2: Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil vi redegjøre for de teoretiske perspektivene som utgjør vårt rammeverk for å kunne beskrive våre informanternes opplevelser, analysere og finne funn, samt besvare vår problemstilling. Innledningsvis vil vi presentere funn fra tidligere forskning som omhandler samme tematikk som vår forskning, nemlig endringer av lederstrukturer og ledelse i team i skolen, samt endringer av mellomlederrollen. I del to av kapittelet ser vi på organisasjonsendringer og teoretiske perspektiver knyttet til endring og utvikling av organisasjoner. Del tre av vårt teorikapittel omhandler ulike tilnæringer til ledelse, nemlig instructional leadership, transformasjonsledelse og distribuert ledelse, verdsettende ledelse og nærledelse. I denne delen vil vi også beskrive Charmers U-teori da “Helhetlig ledelse” er bygget rundt denne. Vi må innta et toøyd perspektiv på vår teoretiske tilnærming hvor vi belyser hvilke konsekvenser endringene får både i et organisatorisk perspektiv og i et ledelsesperspektiv. Avslutningsvis i kapittel to ser vi på skoleledelse i norsk kontekst, før vi oppsummerer kapittelet.

2.1. Tidligere forskning

For å posisjonere vår undersøkelse i forskningsfeltet, har vi søkt etter tidligere forskning innenfor tematikk som omhandler endringer av lederstrukturer og ledelse i team i skolen, samt endringer av mellomlederrollen. Her viser vi til Abrahamsen og Aas (2015) sin analyse av stortingsmeldinger, OECD sin rapport “Leadership for 21st Century Learning” (2013), samt oppfølgingen av sistnevnte med to offentlige utredninger utført av Ludvigsen-utvalget, “*I Fremtidens skole*” (NOU, 2015) og “*Om Lærerrollen*” (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Videre har vi undersøkt tre andre kilder, en tidligere masteroppgave kalt “Styrket skoleledelse for framtiden” (Nieuwejaar og Fjelde, 2015) fra NTNU som fokuserer på innføring av en alternativ ledelsesmodell for skolene i Bergen og Stavanger med avdelingsledelse, boka “Mellomleder i skolen” (Abrahamsen og Aas, 2019) som handler om det økende antall mellomledere i skolen og lederteamet med rektor og mellomleder, samt en artikkel kalt “Mellomledere i skolen: arbeidsoppgaver og opplæringsbehov” (Lillejord og Børte, 2018).

Som skrevet i innledningen har nasjonal utdanningspolitikk skissert tydelige forventninger til skoleledelse som rolle og et ønske om en praksis i endring. Forventningene er nedfelt i ulike stortingsmeldinger, og Abrahamsen og Aas (2015) har analysert stortingsmeldinger fra 2003-

2011. Deres funn viser at den norske ledelsesdiskursen har endret seg i takt med den internasjonale, og viser et paradigmeskifte fra rektor som den heroiske lederen som styrte skolen alene, til et distribuert ledelsesperspektiv hvor et lederteam styrer sammen.

Abrahamsen og Aas (2015) beskriver at det i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004) fremheves en forventning om en endring av rektorrollen. Det fremheves et bilde av en rektor som skal være individualistisk og heroisk, en sterk og tydelig rektor som skal være opptatt av elevenes læring. I Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) *Tid for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2020), finner Abrahamsen og Aas (2015) et diskursivt skifte. Skoleledelse beskrives her som en aktivitet som kan utøves av flere, og relasjoner og skoleleders egen læring blir viktig. Det er fortsatt et ønske om en tydelig og sterk leder, men det er ønskelig at ledelsesaktiviteter spres. Skoleledelse blir beskrevet som en distribuert aktivitet.

I Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon - Mestring - Muligheter* (Kunnskapsdepartementet, 2011) finner Abrahamsen og Aas (2015) en ytterligere beskrivelse av at ledelsen skal distribueres. Ledelse beskrives som en tilrettelegging hvor ledere lytter til og tar hensyn til lærernes profesjonalisme. Ledelse skal utføres av et lederteam som skal legge til rette for at lærerne får gjort en god jobb, og det er lederteamet som skal utøve ledelse, ikke rektor alene. Denne stortingsmeldinga introduserer dessuten begrepet “den lærende skole”, en organisasjon hvor alle er ansvarlige, med en rektor og en skoleledelse som skal lytte og ta hensyn til sine læreres profesjonalisme og meninger gjennom demokratiske diskusjoner, refleksjoner og beslutningsprosesser. Samtidig er fortsatt rektor hovedansvarlig for alle områder, men skal delegere ulike arbeidsområder til sitt lederteam.

Organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) viser til at et av kriteriene for å høyne kvaliteten på skoleledelse er å distribuere ledelsen gjennom lederteam, samt en bevissthet rundt roller og ansvar innenfor innovativ læring og aktiviteter i samarbeid mellom ledere og lærere (Leadership for 21st Century Learning, 2013). Dette kaller OECD for “Learning leadership” eller “Lærende ledelse”. I norsk kontekst følges dette opp gjennom to offentlige utredninger utført av Ludvigsen-utvalget, *I Fremtidens skole* (NOU 2015) og *Om Lærerrollen* (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Her vises det til at skoleledelsen må

planlegge og legge til rette for, samt ha aktive roller i kompetanseutvikling gjennom kollektive prosesser, samt fremme og videreutvikle lærernes og skolens profesjonalitet. Dette også for å imøtekomme kravene i den kommende fagfornyelsen med ny overordnet del av læreplanen som trår i kraft fra skolestart 2020.

I masteroppgaven fra NTNU “Styrket skoleledelse for fremtiden” (Nieuwejaar og Fjelde, 2015) er temaet innføring av en ny ledelsesmodell i Bergen og Stavanger kommuner. Denne ledelsesmodellen innebærer at avdelingsledere sammen med rektor utgjør ledergruppen ved skolene. Informantene er rektorer og representanter fra skoleeier. Funnene i masteravhandlingen viser at presset på rektorrollen hadde nådd et smertepunkt og at en endring var nødvendig. Innføringen av avdelingsledelse styrker ledergruppen og lederkapasitet, skapt gjennom kollektive verdier og en sterkere “vi- følelse”. Styrking av lederkapasitet og ledergrupper gir igjen en bedre pedagogisk ledelse. Skoleeiers rolle og det faktum at modellen ble innført på alle kommunens skoler blir poengtert som viktig. De eneste utfordringene som trekkes frem som funn er at modellen er bedre implementert blant lederne enn blant lærerne. Funnene peker mot at dette er en modell for fremtiden og skolene har en opplevelse av å gå mer i takt med samfunnsutviklingen.

Abrahamsen & Aas (2019) har skrevet boka “Mellomleder i skolen”. Her er hovedfokuset endringene som er knyttet til mellomlederrollen i skolen. Disse endringene kan oppsummeres i følgende utsagn: “Mellomlederrollen i endring-fra vaktmester til utviklingsleder”. Essensen i dette er at mellomledernes ansvarsoppgaver har endret seg, fra teknisk-praktiske vaktmesteroppgaver til et sterkere fokus på læring og utvikling. Mellomlederne har i dag et sterkere fokus og ansvar for den pedagogiske utviklingen i skolen. Dette kombinert med et sterkere fokus på ledergruppa som team har legitimert mellomlederrollen på en ny måte. Ledelse av profesjonsfelleskap trekkes frem som den nye store lederoppgaven. Her er rektor og avdelingslederne individuelt og som gruppe sentrale. Rektor instruerer og leder avdelingslederne, og avdelingslederne instruerer og leder lærerne. Samtidig skal rektor og avdelingslederne jobbe sammen som gruppe og sørge for at det blir stilt forventninger til profesjonsutviklingen blant lærerne. Gjennom et tydelig distribuert perspektiv med klare forventninger kan lærere og skolelederne videreutvikle lærerprofesjonen.

Vår siste kilde er artikkelen “*Mellomledere-arbeidsoppgaver og kunnskapsbehov*” skrevet av

Sølvi Lillejord og Kristin Børte (2018). Utgangspunktet til Lillejord og Børte er to forskningsspørsmål som handler om hva som kjennetegner arbeidssituasjonen til mellomledere, og hva som er deres kunnskapsbehov. Undersøkelsen bygger på forskningsartikler fra de siste 50 år i 14 land med utvalgte artikler som empirisk grunnlag. Deres første funn handler om at mellomledere er en uutnyttet ressurs. Arbeidsoppgavene er diffuse og preget av ad-hoc løsninger, noe som fører til at mellomlederne verken blir forberedt på en rektorstilling eller bygger kompetanse. “Vaktmesteroppgaver” preger dagene, og denne type arbeidsoppgaver kan bli for trivielle til at de skaper motivasjon. Det må skje en endring hvor mellomlederne heller jobber for en utvikling av skolens pedagogiske arbeid. Funnene peker videre på at mellomlederne er en lite homogen gruppe. Det er stor forskjell på skoler både når det gjelder størrelse og geografi, noe som skaper ulikheter i rollen. Forskjellen forsterkes ved at rektorene også er forskjellige, noe som potensielt kan resultere i at rollen får en mer personlig enn profesjonell profil. Artikkelen viser også at mellomlederne ofte mangler metaperspektiv og at erfaring er deres sentrale kunnskapskilde. Forskning er nærmest fraværende som kunnskapskilde. Her poengteres det at det er i ferd med å skje en utvikling.

Oppsummert kan vi si at funn fra tidligere forskning viser at et kollektivt fokus med vekt på ledergruppa er sentralt. Mellomlederrollen er endret og arbeidsoppgavene går i retning av mer fokus på pedagogisk utviklingsarbeid og skoleutvikling. Avdelingslederne har blitt delegert en formell lederrolle med tilhørende ansvar og legitimitet. Rektor skal forholde seg til avdelingslederne som formelle medlemmer av ledergruppa, og sørge for at ledergruppa jobber sammen som et team til skolens beste. Tidligere forskning peker med andre ord i samme retning av det Trondheim kommune ønsker å oppnå med sin reorganisering av lederteamene hvor rektor og avdelingsledere skal jobbe i team. Dette innebærer organisatoriske endringer, og for ytterligere å kunne ramme inn og få en bedre forståelse, skal vi videre i dette kapittelet se på teoretiske perspektiver knyttet til organisasjonsteori og organisasjonsendringer.

2.2 Organisasjonsteori

2.2.1. Bakgrunn

Organisasjoner av en viss størrelse bør søke å utvikle seg og endre seg til det beste for både organisasjonen og de som jobber der. Det kan være forskjellige årsaker til at endring eller

utvikling er ønsket. Dette er avhengig av hvilken kontekst organisasjonen opererer i, og hvilke mål organisasjonen har for sin virksomhet. Målene for endringene kan være knyttet til effektivisering og inntjening, ivaretaking av ansatte, kompetanseheving hos ansatte, bedre strukturer, tilpasning av organisasjonen til samfunnsendringer eller andre behov for endring organisasjonen har. Ønsket og initiativet til endring kan være initiert av organisasjonens ledelse, organisasjonens eierskap, politisk nivå eller andre instanser. Uansett hva som ligger bak ønskene eller behovene for endringer, er det utviklet flere teorier og modeller for hvordan slike endringsprosesser bør foregå. I dette terrenget gjelder det å manøvrere best mulig ut fra sine preferanser og kontekst, og vektlegge det som er sentralt knyttet til utvikling og endring i egen organisasjon. I denne delen av oppgaven ser vi på noen utvalgte teorier knyttet til organisasjonsendring.

2.2.2. Organisasjonsendringer

Skillet mellom organisasjon og ledelse som begreper og fenomener kan i enkelte tilfeller være vanskelig å trekke, og det vil være situasjoner hvor man opplever gråsoner og utydighet knyttet til dette. I en forskningsstudie er det viktig at man er tydelig på skillet og trekker frem de viktigste perspektivene innenfor hvert av områdene. Eirik Irgens (2016) beskriver viktigheten av å innta et tøytd syn på organisasjoner. Det er ikke snakk om et enten eller, men mer et behov for både styring og ledelse. Det vil være behov for både strukturer, systemer og administrasjon på den ene siden, samtidig som følelser, motivasjon og de menneskelige sider blir vektlagt på den andre. I det følgende er fokus rettet mot organisasjonen og mer spesifikt, endringer i organisasjonen. Noen momenter er sentrale for å lykkes med organisasjonsendringer, og det finnes mye erfaringsbasert kunnskap og forskning på området.

Enehaug og Thune (2007) trekker fram at kartlegging av endringsprosesser over flere år kombinert med forskning kan oppsummeres i noen tydelige erfaringer. Den første erfaringen viser at det er krevende å få til omfattende endringer i organisasjoner, og at det er få endringsprosjekter som lykkes med å ta ut potensialet og realisere ambisjonene rundt det å skape mer effektiv drift. Den andre erfaringen Enehaug og Thune (2007) kan vise til, er at endringer initiert av ledelsen i organisasjonen, politiske myndigheter eller andre overordnede organer, ofte blir møtt av skepsis. Denne skepsisen viser seg ofte å være velbegrunnet. Videre ser Enehaug og Thune (2007) at mange endringsprosesser synes å være preget av lav

endringskompetanse. Dette gjenspeiler seg i dårlig og ufullstendig planlegging, mangelfull evne til å involvere og motivere ansatte, svak oppfølging og ledelse av endringsprosessen, mangelfull evaluering i etterkant og underveis i prosessen. Samtidig ser Enehaug og Thune (2007) at de fleste organisasjoner har potensial til å få til gode prosesser. For å lykkes kreves det at det settes av nok tid, at man har den nødvendige kompetansen, og at man innser at ting tar tid og derfor er tålmodige.

Klev og Levin (2002) underbygger synet til Enehaug og Thune (2007). Synet på organisasjoner har endret seg opp gjennom tidene. Tidligere så man på organisasjoner som stabile og rigide, og det var utenkelig å snakke om læringsprosesser på organisasjonsnivå. Klev og Levin (2002) beskriver at dagens organisasjoner er i stadig forandring, de er dynamiske enheter som skapes, utfordres og endres gjennom hverdagslige menneskelige handlinger. Veien frem mot dagens fokus på at organisasjoner er i stadig utvikling har vært påvirket av flere aktører, en av dem er Kurt Lewin. Lewins feltteori (Klev og Levin, 2002) beskriver hvordan folk handler ut fra hvilke krefter som former den sosiale situasjonen. Hvilke krefter bidrar til at mål nås, og hvilke krefter er til hinder for måloppnåelsen. Lewin (1943) sier blant annet:

“En lærer et sosialt system best å kjenne gjennom å søke å forandre det”.

Vi kan fastslå at organisasjoner er i utvikling og at utviklingen gjennom flere år har ført til et større faglig fokus på organisasjonsutvikling. Hvordan skjer denne utviklingen og hva er det viktig å ha med seg i endringsprosessene? Klev og Levin (2002) trekker frem viktigheten av at man har en verdimeisig plattform som bygger på at medvirkning er en sentral faktor i endringsprosesser. Det som ofte er utfordringen er at de fleste er enige om det prinsipielle knyttet til medvirkning, i praksis viser det seg at det ofte svikter i forhold til medvirkningen (Cummings & Worley, 2004).

Klev og Levin (2002) bestreber seg på å bygge en bro over det juvet som i praksis eksisterer mellom forankringen med medvirkning, og den praksisen man faktisk ønsker hvor medvirkning og kunnskapsbygging er sentralt i endringsprosesser. Denne broen kaller de

samskapt læring. Modellen samskapt læring er på mange måter en slags modellering av en organisasjonsutviklingsprosess som læringsprosess. Essensen i modellen er systematisering og strukturering av læringsprosesser, og da spesielt forholdet mellom “problemeierne”, de som føler et behov for endring, og “pådriverne” gjerne ledelsen som skal utøve endringsledelsen. I modellen beskrives tre faser i arbeidet. Initieringsfasen hvor man definerer målene for utviklingen, oppstartsfasen hvor man legger grunnlaget for en langsiktig læringsprosess, og den tredje fasen som kalles den kontinuerlige læringsspiralen. Her finner man løsninger på utfordringer og problemer man ser, disse jobber man med i kollektive refleksjonsprosesser som gir nye ståsted og innsikt som igjen legger grunnlag for organisasjonsmessige tiltak. Som grunnlag for modellen poengterer Klev og Levin (2002) viktigheten av at lederen eller eksterne konsulenter som skal drive prosessen, har en selvstendig innsikt i organisasjonen.

Den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin, 2002) har et fundament og en verdimeessig grunnmur som bygger på medvirkning. Fokuset på medvirkning har i utgangspunktet tre sett av faglige begrunnelser. Først av alt har medvirkning en form for praktisk og økonomisk betydning ved at motstanden mot endring potensielt kan bli mindre ved at folk faktisk er deltakere. Det at ansatte faktisk får være med å utvikle løsninger de selv faktisk skal benytte gjøres her til et poeng (Greenberg, 1975). Den andre faglige begrunnelsen er begrunnet ut fra fokuset på deltakerdemokrati. Ut fra både et politisk og verdimeessig ståsted er det viktig at ansatte er med og påvirker og utvikler egne arbeidsbetingelser. Signaleffekten av en demokratisk praksis i arbeidslivet er også sentral. Den tredje faktoren er knyttet til at den samskapte læringsmodellen kan bidra til en større forståelse av viktigheten i å skape en demokratisk prosess for utvikling av ny kunnskap. Dette er en del av kjerneprosessen i ethvert demokrati sier Klev og Levin (2002). Her ser man at modeller for organisasjonsutvikling kan inneholde verdier som på mange måter kan anvendes som allmenngyldige for samfunnsutviklingen.

Klev og Levins (2002) fokus på den samskapte læringen kan ses i sammenheng med Peter Senges (1999) sine tanker om mentale modeller. Skal en organisasjon lykkes med utvikling, er det viktig at man er oppmerksom på hva det er som hindrer utvikling. Peter Senge (1999) legger vekt på “Mentale modeller” som er antakelser og bilder hos hver enkelt som påvirker hvordan vi forstår og tenker rundt den verden vi har rundt oss. Senge (1999) fokuserer på at

ny innsikt som den enkelte tilegner seg, ikke blir satt ut i praktisk handling fordi den strider mot våre meninger og forestillinger om hvordan verden er. For å lykkes med utvikling er det derfor viktig at hver enkelt er bevisst sine mentale modeller, løfter dem frem og diskuterer dem med sine kollegaer. Slik kan man hindre at de “mentale modellene” er til hinder for utvikling. “Mentale modeller” er en av de fem disiplinene Peter Senge (1990) mener bør være grunnleggende i en lærende organisasjon. Den femte disiplinen handler om å lære i team og om å lære av hverandre. De “mentale modellene” og hvordan man håndterer dem vil ha betydning for læringsutbyttet i teamene. De fem disiplinene er 1: Systemtenkning, som forklarer hvordan de ulike delene og prosessene i en organisasjon er koblet sammen til en enhet. 2: Personlig mestring som handler om visjon for eget arbeid i organisasjonen og opplevelse av læring og utvikling. 3: Mentale modeller som beskriver den enkeltes kognitive forståelse av organisasjonen og hvordan den fungerer. 4: Bygging av en delt visjon, dette handler om evnen til å skape prosesser som bidrar til en felles visjon. 5: Læring i team handler om evnen til å lære av hverandre. Man lærer individuelt men først og fremst som kollektiv. Her blir samspillet mellom de som arbeider i team både en konsekvens av læring og en betingelse for læring.

Ser vi Klev og Levins (2002) fokus på samskapt læring, samt Senges (1990) tanker om “Mentale modeller” og jobbing i team i sammenheng, kan vi finne en inngang til en forståelse av organisasjonsutvikling. For at endringer eller utvikling i organisasjonen skal skje, poengterer de viktigheten av en forståelse for hvordan den aktuelle organisatoriske enheten er organisert og ledet. For å utøve organisasjonsutvikling på en profesjonell måte er det altså nødvendig å etablere en forståelse av hvordan organisasjonen opererer. Klev og Levin (2002) betegner prosessen med å etablere denne innsikten i organisasjonen som organisasjonsanalyse. En organisasjonsanalyse er et systematisk arbeid som tar sikte på å skaffe en innsikt i hva som kjennetegner en organisasjon. Denne innsikten skaffes gjerne i et samspill mellom lokale aktører, ledere og eventuelt eksterne eksperter. Klev og Levin (2002) understreker at en analyse er et grunnleggende og ufravikelig krav til de som skal utøve og være ansvarlige for endringsprosesser. En analyse vil potensielt bidra til en samskapt forståelse for hvilke utfordringer og hovedproblemer organisasjonen står ovenfor.

Klev og Levins (2002) analyse har 3 faser som understreker viktigheten av en demokratisk inngang til prosessen. Fase 1: Lytt til ansatte. Fase 2: Kreativ og konstruktiv analyse. Fase 3:

Involvering av ansatte i analysen. Mange medarbeidere kan potensielt yte motstand mot endringer og utvikling. De vil da hindre prosesser som fører til kunnskap og læring. Strategien hos de som yter motstand kan gi seg utslag på det kommunikative plan. Man velger gjerne unnvikenhet og er bevisst tilslørende, noe som kan hindre muligheten for endring. Ved en prosess med stor grad av involvering, medvirkning og en god organisasjonsanalyse i forkant, er sjansen for motstand mindre og sjansen for et vellykket prosjekt større.

“Helhetlig ledelse” innebærer en organisasjonsendring med innføring av det nye lederleddet avdelingsleder. Enehaug og Thunes (2007), Klev og Levins (2002) og Senges (1990, 1999) tanker om organisasjonsendringer er viktige teoretiske perspektiver å ha med som bakteppe for å forstå endringene ute på skolene. En organisasjonsendring lik den Trondheim kommune har gjennomført med “Helhetlig ledelse” får videre innvirkning på utøvelsen av ledelsen på skolene. For å forstå disse endringene vil vi i neste del av dette kapittelet vise til ulike perspektiver på ledelse.

2.3. Ledelsesperspektiver

2.3.1 Ledelse av skole

Forskning og litteratur viser en rekke modeller og standarder som omhandler ledelse. De ulike modellene har gjerne ulikt utgangspunkt og grunnlag, og vektlegger ulike egenskaper hos leder og organisasjon. Samtidig finnes det fellestrekk hos de ulike modellene, og det er viktig å påpeke at modeller endrer seg gjennom årene. Bush (2007) poengterer at ledelse av organisasjonen skole eller utdanningsledelse er ledelse i en bestemt kontekst, og at det ikke finnes en bestemt og riktig måte å lede en skole på. Irgens (2016) sier at skoleledelse som felt naturlig nok påvirkes av pedagogiske og didaktiske teorier, men også av ideer og teorier om organisasjon og ledelse fra andre sektorer. Utfordringen ligger i hvordan skolesektoren tar i bruk ideene og omsetter dem i egen kontekst.

En av mange diskurser handler om spenningsfeltet mellom management og ledelse. Internasjonal forskning oppsummerer to trender innen skoleledelse, nemlig et individualisert og et distribuert perspektiv. Den ene trenden fokuserer på den ene skolelederen som individ,

et individualistisk perspektiv hvor rektors personlighet er viktig og rollen blir sett på som heroisk (Yukl, 1999). Den andre trenden knyttes til et distribuert perspektiv hvor skoleledelse blir sett på som aktiviteter mellom flere i organisasjonen, og rektor er en blant flere som arbeider for å løse oppgaver i et samspill med andre. (Gronn, 2002; Spillane, 2006).

For å forstå de to ulike trendene vil vi videre beskrive ulike ledelsesperspektiv, nemlig instructional leadership, transformasjonsledelse, og distribuert ledelse. Under transformasjonsledelse vil vi også beskrive begrepet verdsettende ledelse. Deretter vil vi sette de ulike ledelsesperspektivene inn i en norsk skolekontekst.

2.3.2. Instructional leadership

Hallinger (2005) beskriver instructional leadership som en retning med opphav fra USA i 1970- og 1980-årene. Perspektivet vokste fram på grunnlag av studier hvor skoleledere klarte å snu negativ utvikling til positiv utvikling ved skoler i fattige bydeler. Lederne av skolene ble løftet fram som nøkkelpersoner, og ledernes fokus på, og høye krav om god undervisning og læring både hos elever og lærere var viktig. Faglige mål og resultater førte til såkalte “Effective Schools”, og instructional leadership var utgangspunktet for disse effektive skolene. Hallinger (2005) beskriver at rektorrollen inneholder tre dimensjoner. Den første dimensjonen omhandler det å definere skolens mål og visjoner, samt at disse må kommuniseres til skolens personale. Den andre dimensjonen har fokus på pedagogisk ledelse, og inkluderer rektors veiledning og evaluering av lærernes undervisning, det å koordinere læreplanarbeid, og legge til rette for forbedring av elevenes læringsresultater. Den tredje og siste dimensjonen innebærer utvikling av et positivt læringsmiljø. Rektor skal være synlig, initiere og legge til rette for profesjonsutvikling, samt gi innspill til utvikling av læring til både elever og lærere.

Brandmo og Aas (2017) oversetter begrepet “instructional leadership” til læringssentrert ledelse. De beskriver en læringssentrert ledelse som en skoleledelse der rektor definerer mål, og har en styrende og instruerende rolle overfor sitt personale. Skoleledelse blir karakterisert som en “ovenfra-og-ned-ledelse” med fokus på å koordinere og kontrollere lærernes undervisning. Rektor har direkte innflytelse på undervisningen og elevenes læring gjennom å definere mål, koordinere læreplan arbeidet og instruere sine lærere.

I de siste tiårene er det gjennomført en rekke studier av betydningen av rektors lederrolle, og begrepet “instructional leadership” er blitt revitalisert (Hallinger, 2005). Det kom fram en misnøye med det ensidige fokuset på rektor alene, og dette resulterte i at det utover 1990-tallet vokste fram andre former for ledelse. Ledelse måtte ses i et relasjonelt perspektiv, samt at ledelse måtte utføres som teamarbeid. Hallinger (2005) skriver at *lederen* fortsatt skulle stå ansvarlig, men at ledelse av skolen nå skulle og kunne være delt mellom flere i en *ledelse*. Dette ble og blir omtalt i ulike termer, noe vi vil beskrive videre i dette kapittelet.

2.3.3. Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse rammer ledelse inn i et relasjonelt perspektiv hvor ledelse er en sosial transaksjon mellom *lederen* eller *lederne* og medarbeiderne. Her kan ledelse gi uttrykk for et organisk syn hvor det er gjensidighet både i relasjoner og kommunikasjon.

Bass & Reggio (2006) sier at transformasjonsledelse har fokus på å utvikle organisasjonens kapasitet til å velge begrunnede mål og endring, lederen tar individuelle hensyn til sine medarbeidere, stimulerer til kreativitet, innovasjon, og personlig motivasjon. Det er viktig å forbedre praksis gjennom utvikling av både undervisning og læring. Bass & Reggio (2006) beskriver at transformasjonsledere skal stimulere og inspirere sine medarbeidere slik at de oppnår gode resultater, men samtidig skal medarbeiderne utvikle sin egen ledelseskapasitet. Bass beskrev allerede i 1985 fire I-er innenfor transformasjonsledelse: Idealisert innflytelse, inspirerende motivasjon, intellektuell omtanke, og intellektuell stimulering.

Leithwoods & Jantiz (2005) videreutviklet og tilpasset Bass (1985) sin modell til skole og utdanning, og beskriver tre overordnede kategorier. Den første kategorien omhandler *å angi retning*. Ledelsen skal omforme eller transformere skolens mål og visjoner, slik at den enkelte medarbeiders egeninteresse i jobben bidrar til et kollektivt engasjement hvor alle ønsker å realisere skolens mål og visjoner. Den andre kategorien handler om *å utvikle mennesker*. Yukl (2002) vektlegger en profesjonell utvikling hos lærerne, hvor ledelsen skal legge til rette for individuell stimulering og gi individuell veiledning. Lederne skal legge til rette for beslutninger, men ikke fortelle og bestemme hva lærerne skal gjøre. Lærerne skal i samarbeid med ledelsen komme fram til hvordan skolen skal nå sine mål og visjoner, noe man kan oppnå gjennom felles refleksjon og læring. Den tredje og siste kategorien beskriver

omstrukturering av organisasjonen. Dette handler om ledelsens arbeid for å påvirke skolen som organisasjon, skape gode strukturer for refleksjon og samarbeid, og bygge gode relasjoner mellom skole- og hjem. Leithwood (1992) er opptatt av at ledelsen skal bygge oppunder lærernes self-efficacy eller mestringstro, forstått med lærernes tro på at de kan utgjøre en forskjell, at de kan mestre jobben sin. Ledelsen må skape en skole med en kultur hvor lærerne har tro på at de kan utvikle både seg selv, elevens læring og skolen som organisasjon.

Brandmo og Aas (2017) poengterer at et viktig aspekt for å forstå Leithwoods modell fra 1992, er at *en* rektor alene ikke kan bidra til å skape disse betingelsene. Det er behov for demokratiske ledelsesformer i skolen, og ledelsen må deles mellom flere. Rektor skal være en koordinator og tilrettelegger for kapasitetsbygging i skolen. Transformasjonsledelse søker å øke kapasiteten til lærere og ledere gjennom individuell støtte, samt legge til rette for stimulering og utvikling. Samtidig er det ønskelig å bygge en delingskultur og et klima og en kultur hvor lærerne kan dele læringserfaringer og samarbeide. Det er også viktig at det lages strukturer for deltakelse i skolens beslutninger. Dette vil gi en tilnærming til skoleutvikling gjennom en nedenfra-og-opp-deltakelse. For å kunne få til dette vil det være nødvendig med flere ledere enn bare rektor. Ledelsen må med andre ord distribueres til flere.

Transformasjonsledelsen har fokus på relasjoner mellom ledelsen og medarbeiderne, og viktigheten av at ledelsen uttrykker tillit til sine medarbeidere. Ledelsespraksisen verdsettende ledelse kan settes i sammenheng med transformasjonsledelse. Bass (1985) sine fire I-er innenfor transformasjonsledelse: Idealisert innflytelse, inspirerende motivasjon, intellektuell omtanke, og intellektuell stimulering går på mange måter til kjernen i den verdsettende ledelsen.

2.3.4. Verdsettende ledelse og nærledelse

Skrøvset og Tiller (2011) beskriver verdsettende ledelse som en praksis som bygger på grunnleggende verdier. Kjernen i verdsettende ledelse handler om at leder eller lederne har fokus på å se den enkelte medarbeider. Mennesket er utstyrt med følelser og emosjoner, og det er viktig at ledere har en bevissthet rundt dette. Skrøvset og Tiller (2011) fremhever at emosjonssosiologene vektlegger noen viktige bidrag i feltet ledelse og læring. Et av de viktigste bidragene er bevisstgjøringen om at emosjonene kan fylle eller tappe energi. Innenfor den verdsettende ledelsen trekker man også inn verdien av det å gjøre andre god,

samt bevisstheten av hvor viktig dette er. Målet er å skape en kultur preget av raushet og respekt for kolleger. Skrøvset og Tiller (2011) mener at dersom man lykkes med å skape en slik kultur, kan det generere mange positive effekter som kan styrke hver enkelt medarbeider og organisasjonen som helhet. Verdsettingen er en grunnleggende verdi som preger oss i livet og i møtet med andre mennesker. Med den sterke graden av endring, fornyelse og forandring som preger samfunnet, blir verdsettingen som redskap viktigere enn noen gang. Lederne må ta dette innover seg, men det er ikke gitt at alle lykkes. Ferdighetene som trengs i utøvelsen av verdsettende ledelse må lederne være bevisst på, og øve på.

En måte å forstå verdsettende ledelse på, kan være å se begrepet i sammenheng med Trondheim kommunes bruk av *nærledelse*. Med “Helhetlig ledelse” og innføring av avdelingsledelse kommer lederne nærmere det operative feltet. Nærledelse som begrep, blir gjerne forstått som at ledelsen er tett på og nær sine medarbeidere i det daglige. Dette kan være av ren praktisk art, som at leder og ansatt er samlokalisert. Jakobsen og Thorsvik (2013) mener nærledelse handler om å kunne påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd. Den teknologiske utviklingen har dannet grunnlaget for fjernledelse som en organisasjonside, der man kan kommunisere med andre selv om den geografiske avstanden er stor. Dette er en tilnærming som er brukt av multinasjonale selskaper, men som kan sees på som en klar motsetning til nærledelse. Er man organisert på en måte som gjør nærledelse mulig, er det lettere å lykkes med det verdsettende perspektivet. En forutsetning for verdsettende ledelse og nærledelse er at det foregår sosiale interaksjoner og at mennesker møtes. Flere aktører som leder sammen vil gi større muligheter for å være nærmere det operative feltet, og dermed kunne utøve nærledelse med verdsettende prinsipper som utgangspunkt. Samtidig gir ikke nærledelse i seg selv nødvendigvis ledelse i henhold til verdiene i verdsettende ledelse. Den enkelte leders utøvelse av lederskap og lederstil vil være av betydning. “Helhetlig ledelse” har en intensjon om at skoleledelsen skal utøves av flere i et lederteam bestående av rektor og avdelingsledere. I utgangspunktet vil det med flere ledere potensielt være lettere å kunne utøve nærledelse enn for en rektor alene. “Helhetlig ledelse” innebærer et distribuert perspektiv på ledelse, og i det neste delkapittelet vil vi beskrive hva et slikt perspektiv handler om.

2.3.5. Distribuert ledelse

Et distribuert perspektiv på ledelse handler om en forståelse av at ledelse utøves av flere enn en person, flere enn bare en rektor. Begrepet distribuert ledelse har mange fellestrekk med begrepene delt ledelse, delegert ledelse, teamledelse og demokratisk ledelse. Gronn (2002) og Spillane (2006) beskriver distribuert ledelse som et ledelsesperspektiv hvor fokus flyttes fra lederen til ledelse. Ledelse konstitueres i interaksjon mellom personer i ulike roller. Ledelse er et fenomen som må ses i et relasjonelt og distribuert perspektiv, og er noe som skjer i aktivitet og interaksjon mellom mennesker og situasjoner.

Kjernen i Gronns (2002) og Spillanes (2006) budskap er ressursen som bor i mennesker som individer, og ikke minst kraften som ligger i interaksjonen mellom mennesker. Når mennesker kommuniserer, diskuterer og reflekterer sammen, gir dette det enkelte mennesket vekstmuligheter individuelt. For organisasjoner ligger det en stor kraft og et stort utviklingspotensial på dette området. Spillane (2006) er opptatt av at det i en organisasjon må legges til rette for disse sosiale interaksjonene mellom mennesker, og her ligger kjernen i den distribuerte ledelsen. Ved distribuert ledelse vil medarbeiderne potensielt settes i posisjoner hvor arbeidsoppgaver legitimerer og synliggjør den enkeltes muligheter. Målet vil være å opprette kommunikasjonslinjer mellom individene i organisasjonen. Dette kan visualiseres gjennom en tenkt situasjon hvor tre mennesker som tidligere har hatt liten kommunikasjon begynner å snakke sammen. I Spillane (2006) sin teori blir dette fremstilt som et triangel hvor hver interaksjon mellom disse tre blir registrert. Ser vi for oss at det blir dratt en strek mellom hver enkelt i triangelet hver gang disse tre har sosial interaksjon, vil målet være å få flest mulig streker mellom de tre. Å lykkes med distribuert ledelse vil resultere i mange triangler med god sosial interaksjon og kommunikasjon mellom de ansatte og ledelsen.

For større organisasjoner blir målet å få alle medarbeiderne til å skjønne denne dynamikken og mulighetene som ligger der. Mange treffpunkter og gode relasjoner vil prege virksomheten og gi muligheter for god kommunikasjon og forbedrede beslutningsprosesser. Spillane (2006) understreker at dette er en vanskelig øvelse med flere utfordringer. En av utfordringene er om personer med manglende ferdigheter og kompetanse innehar viktige roller. Dette kan være en bremsekloss og hemme det distribuerte ledelsesperspektivet. Spillane (2006) mener at for å lykkes med distribuert ledelse, er det viktig at lederne analyserer sin egen praksis. Lederne må hele tiden stille spørsmål ved hva som kan utvikles

og bli bedre. Distribuert ledelse kan potensielt gi bedre relasjoner mellom medarbeiderne og medarbeiderne og ledelsen.

“Helhetlig ledelse” har bygd mye av sitt teoretiske fundament på Teori U (Scharmer 2011). Scharmer fokuserer på en kollektiv inngang for å løse de utfordringene organisasjonen står ovenfor. Dette perspektivet finner vi igjen i distribuert ledelse (Gronn, 2002; Spillane, 2006) og Senges (1990) fem disipliner. Den kollektive inngangen må være begrunnet i et behov som bygger på funn gjort i en analyse ikke ulik den organisasjonsanalysen Klev og Levin (2002) beskriver. “Helhetlig ledelse” har gjennom sitt fokus på Teori U (Scharmer, 2011) momenter i seg som er mulige å sette i sammenheng med distribuert ledelse og et fokus på det kollektive.

2.3.6 Teori U

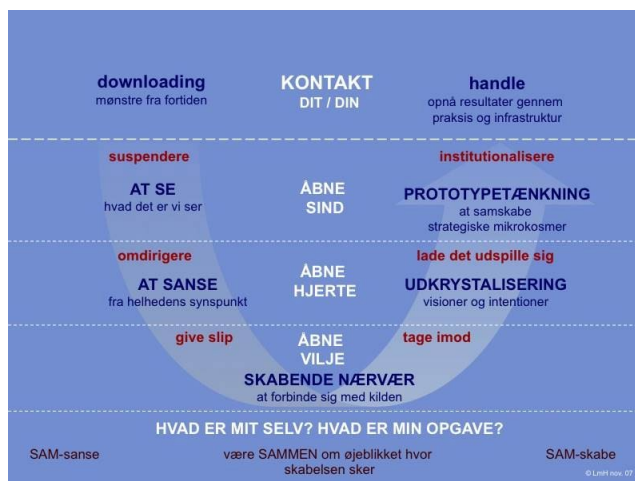
Så langt i dette kapittelet har vi introdusert et utvalg teorier vi mener er viktige for vårt teoretiske rammeverk for å få belyst vårt forskningsmateriale. En teoretisk tilnærming som på mange måter gir oss et metaperspektiv i inngangen til ledelse er Teori U (Scharmer 2011). “Teori U” utgjør den teoretiske grunnmuren i prosjekt “Helhetlig ledelse” i Trondheim kommune. Gjennom implementering av modellen, samt ledelsesskolen som har vært knyttet til prosjektet, er det stort sett Teori U (Scharmer 2011) som har blitt introdusert som teoretisk forankring.

Claus Otto Scharmer (2011) har gjennom boken “Teori U” presentert en tilnærming til ledelse og samfunnsvitenskap som er omfattende. Scharmer (2011) har fokus på to forskjellige kilder for læring. Den ene er at de erfaringene man har fra fortiden kan være et hinder i forhold til å komme frem til kreative og gode løsninger. Den andre er læring fra fremtiden slik den viser seg for oss. “Teori U” (Scharmer, 2011) skildrer fremtidens samfunn og fokuserer på det medansvarlige og reflekterende mennesket. Det kreves en endring av våre holdninger, tanker og forståelse for at vi skal klare å endre kursen som vårt globaliserte og kapitalistiske samfunn er bygd på. For å lykkes med dette, må vi ha endrede ledelses- og samarbeidsformer. Scharmer (2011) vektlegger sammenhengen mellom den interne tilstanden i mennesker og samfunnsutviklingen. Dette har store implikasjoner for hvordan vi leder offentlig virksomhet.

Scharmer (2011) hevder at vi har skapt resultater ingen vil ha. Dette gjelder både økologisk, sosialt, psykologisk og i forhold til voldelige innslag. Skal vi komme fremover, må vi gå fra et individuelt fokus og over på det kollektive. Vi må stille spørsmål om hvordan vi forholder oss til hverandre, til planeten og til oss selv. Det har oppstått en ubalanse mellom oss og naturen. Vi må endre oss fra et ego-system til et økosystem. Ubalansen mellom oss og naturen fører til at vi mennesker mister energi og føler på utbrenthet. Som en konsekvens av dette peker Scharmer (2011) på at den viktigste erkjennelsen for ledere er at ingen kan klare seg alene. Vi må jobbe på tvers av sektorer og operere systemene på nye måter til beste for alle. Denne prosessen fungerer bare om vi som ledere har et åpent sinn, åpent hjerte og en åpen vilje. Det som hindrer oss i å utvikle den verden vi ønsker er de tre faktorene grådighet, frykt og uvitenhet. Vi må gå fra uvitenhet til å lytte, fra grådighet til empati og kjærlighet og fra frykt til mot. Scharmer (2011) beskriver prosessen slik:

“Jeg har ofte lagt merke til hvordan innovatører og de dyktigste utøverne av et yrke opererer ut fra en dyp, mental prosess. Denne prosessen kaller jeg U-prosessen”

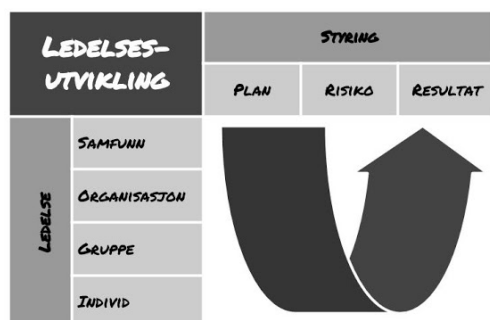
Scharmer (2011) presenterer og illustrerer dette på flere vis. Den grunnleggende “U-en” blir gjerne fremstilt slik som figuren under:



Figur 1: Scharmers U-teori. Hentet fra “Teori U, Lederskap som åpner fremtiden, Mot en ny sosial teknologi - presencing”, (2011).

Scharmer (2011) bruker “U-en” som inngang til flere områder og utfordringer knyttet til

ledelse. “U-en” som modell illustrerer gjerne utfordringer og skisserer løsninger gjennom en prosess knyttet opp mot refleksjon og samskaping. Trondheim kommune har gjort sin egen tilnærming til teorien, og har blant annet brukt Scharmers “U” (2011) illustrert på denne måten:



Figur 2: Trondheim kommunes modell for ledelse og styring⁷

I kommunens beskrivelse av tilnærmingen til teorien skriver kommunen følgende:

“Vi er inspirert av blant andre Otto Scharmer og hans Teori U (2011). U-teorien gir oss et språk for å koble den planmessige styringen av en stor kommune til ledelsesprosesser på ulike nivåer. Vi har helhetlig ledelse når vi dekker hele U-en.”

I Trondheim kommunes “U” er det en egen del som går på styring. I forhold til utgangspunktet med fokus på ledelse velger Trondheim kommune å vektlegge styring. Styring i denne modellen er knyttet til en mer instrumentell inngang med fokus på planer, risiko og ikke minst resultater i kommunen (“Helhetlig ledelse”⁸ og “Ledelsesskolen”⁹)

⁷ <https://sites.google.com/trondheim.kommune.no/helhetligledelse/lederrekuttering-og-utvikling/ledelsesskolen>

⁸ https://docs.google.com/document/d/1us1tTb9XEqdtinvkXS1yW-a-wjY1N6NPSH_uipX2A8/edit

⁹ <https://sites.google.com/trondheim.kommune.no/helhetligledelse/lederrekuttering-og-utvikling/ledelsesskolen>

2.4. Skoleledelse i norsk kontekst

Kapittelet har så langt beskrevet tidligere forskning, teori om organisasjon- og organisasjonsendringer, samt teori om ulike perspektiver på ledelse. I dette delkapittelet vil vi kort definere begrepene lederteam, lederrolle, handlingsrom, samt redegjør kort for begrepene delegering og distribuering i en ledelseskontekst. Avslutningsvis vil vi beskrive den nordiske modellen for skoleledelse. Begrepene er viktige for å forstå og ramme inn konteksten problemstillingen vår omhandler.

Hjertø (2017) oppsummerer forventninger til skoleledere fra internasjonale og nasjonale policydokumenter og forskning i to punkt. Det første punktet handler om en forventning om en systemisk orientert rektorrolle der rektor er en kompetent overordnet leder som fremmer kollektiv læring. Punkt to handler om at rektor skal utøve distribuert ledelse i samspill med sine lederkollegaer i et *lederteam*. Denne forståelsen omtales som såkalt effektiv skoleledelse, og kan potensielt influere positivt på elevers læringsresultater. Hjertø (2017) definerer lederteam på følgende måte:

“Et lederteam er en lederform hvor medlemmene arbeider gjensidig avhengig av hverandre, og hvor den formelle sjefen deler sin makt med de andre i teamet gjennom strukturell og psykologisk myndiggjøring”

Hjertø (2017) skriver at et lederteam i skolen skal ledes av rektor, at teamet har kollektivt eller felles ansvar for arbeidsoppgavene, men samtidig har den enkelte et individuelt ansvar for lederteamets resultater som helhet. En viktig konsekvens av gjensidig avhengighet og felles ansvar er at relasjonene mellom teammedlemmene blir viktig. Hjertø (2017) viser videre til at det må foregå to former for myndiggjøring av alle medlemmene i teamet, nemlig strukturell og psykologisk myndiggjøring. Strukturell myndiggjøring av avdelingsledere handler om hvorvidt rektor deler sin makt med dem eller ikke. Indikasjoner på graden av denne strukturelle myndigheten kan være om ansvarsområder er nedskrevet, om det finnes tilbud om relevant lederopplæring, om avdelingsleder får formaliserte tilbakemeldinger fra rektor på sine ansvarsområder, eller hvor ofte beslutninger tatt av avdelingslederen blir gjennomført uten vesentlige endringer fra rektor. Videre handler det om hvor ofte de ansatte henvender seg til rektor eller til avdelingsleder om avdelingslederens ansvarsområder, og i

hvilken grad de ansatte vet at avdelingslederen har ansvaret for et bestemt område. I tillegg kommer rektors og avdelingsleders subjektive opplevelse av myndiggjøringen. Psykologisk myndiggjøring på individ og gruppenivå handler om mestringstro, meningsfullhet i formål og arbeidsmål, autonomi og innflytelse.

Med ledelse utført av et lederteam, vil rektor lede skolen sammen med sine avdelingsledere. Det innebærer en overgang fra en vertikal til en horisontal lederlinje. Rollen som rektor og rollen som avdelingsleder blir da endret. Abrahamsen og Aas (2019) bruker Mintzberg (1998) sin definisjon på rolle:

“En rolle forstås som et organisert sett av atferd identifisert med en posisjon, og en skolelederrolle består av ulike roller, inklusive en lederrolle med makt gjennom formell autoritet.”

Abrahamsen og Aas (2019) sier at når en organisasjon konstruerer flere formelle lederroller, vil man kunne anta at ledelsespraksisen vil endre seg. Både rektor og avdelingsledere må fortolke sine nye roller gjennom erfaringer gjort både sammen med de andre medlemmene i lederteamet, men også sammen med lærerne på skolen. Makt, autonomi og tillit skal fordeles og forstås, samtidig som rektor og avdelingsledere skal samarbeide og kommunisere. Det vil også være behov for en fordeling av arbeids- og ansvarsoppgaver mellom de ulike medlemmene i lederteamet.

Fordelingen av arbeids- og ansvarsområder kan skje på to måter, nemlig ved en delegering eller en distribuering. En distribuering av arbeidsoppgaver innebærer at leder er ansvarlig, men medarbeiderne distribueres arbeidsoppgaver avhengig av kompetanse, kunnskaper og ferdigheter. Delegering innebærer en distribusjon av arbeidsoppgaver, men med en myndiggjøring for å ivareta et ansvar. Bang¹⁰ (2007) definerer *delegering* slik:

“Delegering innebærer å gi medarbeideren ansvar for oppnåelse av et bestemt resultat, samt den myndighet eller de fullmakter vedkommende trenger for å ivareta dette ansvaret.”

¹⁰ <https://www.magma.no/delegering-en-noekkel-til-effektivt-lederskap>, hentet 26/2-2019

Bang (2007) beskriver videre at det å delegere ansvar til en medarbeider for å utføre en arbeidsoppgave, ikke betyr at lederen ikke lenger er ansvarlig for resultatet. Medarbeideren skal være ansvarlig for å utføre arbeidsoppgaven, men det er fortsatt lederen som har hovedansvaret for resultatet. Det er viktig at lederen følger med på den ansattes utførelse av den delegerte arbeidsoppgaven. Delegering av myndighet handler om at lederen skal sørge for at medarbeideren har de ressursene, den beslutningsmyndigheten, fullmakter, makt og frihet som medarbeideren behøver for å kunne utføre oppgaven.

Med et distribuert lederteam med rektor og avdelingsledere med formelt lederansvar, endrede roller og delegerte arbeids- og ansvarsområder, skal lederteamets handlingsrom for ledelse skapes. Espedal og Kvitastein (2012) beskriver handlingsrom som innganger til å utøve ledelse. Handlingsrom er lederes evne til å gjøre valg knyttet til endring og videre mulighetene til å gjennomføre endringene. Handlingsrom handler også om å ha kunnskap og ferdigheter til å utnytte handlingsrommet som foreligger, og den friheten dette innebærer. De siste årene har rektors handlingsrom vært påvirket av styringssignaler, målstyring og fokus på resultater og utbytte. Med den endringen som "Helhetlig ledelse" medfører blir handlingsrommet til både rektor og avdelingsledere påvirket. Rektors handlingsrom vil nå knyttes sterkt sammen med avdelingsledernes rolle og handlingsrom.

Espedal og Kvitastein (2012)¹¹ skiller mellom et formelt og et subjektivt handlingsrom. Krav som virksomheten er underlagt i kombinasjon med andre begrensninger vil være viktig her. Det formelle handlingsrommet vil eksistere mellom disse kravene og de øvrige begrensningene. En virksomhet som er underlagt mange krav i kombinasjon med en stram organisasjonsstruktur med få ressurser, vil gjerne få et lite formelt handlingsrom. Dette skyldes liten avstand mellom krav og begrensninger. Ledere er ulike og har ulik inngang til lederrollen, tolking av strukturer og krav kan være ulike fra leder til leder. Her kommer vi inn på det subjektive handlingsrommet. For lederen vil det være det subjektive handlingsrommet som er viktig (Espedal og Kvitastein, 2012). Lederens evne til å mestre usikkerhet og motsetninger blir sentralt, samtidig som lederens ferdigheter og evne til å skape utvikling kan bli viktig for det subjektive handlingsrommet. En lærende organisasjon med gode relasjoner,

¹¹ <https://www.magma.no/rom-for-laring-betydningen-av-handlingsrom-for-ledelse>, hentet 26/2-2019

felles forståelse for verdiene og målene de vil nå, har et bedre utgangspunkt for å skape og utnytte handlingsrom (Espedal og Kvitastein, 2012). Opplevelse og forståelse av både rektors og avdelingslederens handlingsrom vil i “Helhetlig ledelse” kreve god kommunikasjon og et godt samarbeid, både innad i ledergruppen, men også ut mot personalet. Norsk skole har vært og er preget av god kommunikasjon gjennom den nordiske modellen for skoleledelse.

Irgens (2016) beskriver den nordiske modellen for skoleledelse som en ledelse som er preget av demokrati, dialog og medvirkning. I motsetning til andre land, har den enkelte skole ulike råd og utvalg hvor lærerne kan reflektere, diskutere og utarbeide innspill tilknyttet ulike saker og beslutninger som skolens ledelse til slutt skal ta avgjørelser på. Lærerne er organiserte i ulike fagforbund som lokalt representerer forbundene med plasstillitsvalgte. Skolene har videre arbeidsmiljøgrupper bestående av ulike medlemmer som representerer ulike yrkesgrupper, samt et verneombud. Lærerne er tilknyttet ulike fagseksjoner som får uttale seg og blir hørt i spørsmål av fagspesifikk karakter. Lærerne er videre ofte fordelt på ulike trinn som igjen er representert ved en avdelingsleder med trinn-ansvar. Totalt sett vil en lærer på en norsk skole ha flere fora hvor vedkommende kan delta i dialog og medvirkning, og skolens ledelse vil dermed kunne ta avgjørelser basert på innspill fra medlemmene i organisasjonen.

2.5. Oppsummering av kapittel 2.

Vi har i dette kapitlet presentert teorier knyttet til både organisasjon og ledelse. Sammen med tidligere forskning er dette vårt teoretiske rammeverk. Vi har i tillegg satt skoleledelse inn i en norsk kontekst og definert begrepene lederteam, lederrolle, handlingsrom, samt redegjort for begrepene delegering og distribuering. Dette for å forstå konteksten problemstillingen vår omhandler.

Synet på organisasjoner har endret seg, fra en oppfatning der de ble sett på som statiske har man i dag en oppfatning av at de er i stadig forandring, Klev og Levin (2002). Når organisasjoner er åpne for endringer, kan det gi muligheter for å få til vellykkede endringsprosesser. Enehaug og Thune (2007) vektlegger at det er krevende å lykkes med endringsprosesser i organisasjoner, men at de fleste har potensial til å lykkes. Dette krever

endringskompetanse, at man tar seg god tid og at man er bevisst de utfordringer som ligger i skepsis og motstand. Klev og Levin (2002) trekker frem at endringer må bygge på en god organisasjonsanalyse, involvering og medvirkning. Da kan man lykkes med det de betegner som samskapt læring.

Organisasjonsendringer kan påvirke utøvelsen av selve skoleledelsen. "Helhetlig ledelse" innebærer en strukturendring med innføring av avdelingsledelse og en utøvelse av skoleledelse i team. Vårt teoritilfang innenfor område ledelse, har av den grunn fokus på team-tenking og kollektive prosesser med medvirkning. Ledelsen må utøves av flere og det relasjonelle perspektivet er viktig. Disse tendensene blir forsterket av nyere ledelseslitteratur, funn fra forskning og signaler fra sentrale myndigheter underbygger og forsterker dette fokuset.

Instructional leadership, er en inngang til ledelse som har et ovenfra-og-ned fokus, med rektor som styrende og instruerende med direkte innflytelse på undervisningen (Hallinger, 2005; Brandmo og Aas, 2017). Likevel vektlegges det at ledelsen må utøves som teamarbeid og må deles mellom flere, selv om rektor er ansvarlig. Transformasjonsledelsen (Bass & Reggio, 2006; Leithwood & Jantiz, 2005; Brandmo og Aas, 2017) har fokus på at lederen som rollemodell kombineres med et relasjonelt perspektiv. Gjennom tiltro til lærerne og et kollektivt engasjement er målet en forbedret praksis (Bass & Reggio, 2006) Rektor alene kan ikke skape disse betingelsene, her er det nødvendig med demokratiske ledelsesformer med medvirkning og ledelsen må deles mellom flere. Den verdsettende ledelsen (Skrøvset og Tiller, 2011) kan være med og styrke gevinsten av et kollektivt fokus og en ledelse som deles mellom flere. Med flere ansvarlige ledere er det lettere å følge opp hver enkelt medarbeider.

Det distribuerte ledelsesperspektivet (Gronn, 2002; Spillane 2006) fokuserer på kraften som ligger i det kollektive og hvordan de sosiale interaksjonene kan ansvarliggjøre og styrke mulighetene for et vellykket lederskap. Man går fra lederen til ledelse, fra en rektor til flere ledere. Scharmers Teori U (2011) fokuserer på nødvendigheten av å lede sammen på tvers av sektorer. Fokuset er rettet mot det kollektive, medvirkning og den enkeltes evner til samarbeid og utvikling. Mellomlederen og mellomlederens rolle inn i ledelsen får mye oppmerksomhet. Vi definerer derfor begrepene lederteam (Hjertø, 2017), rolle (Mintzberg,

1998; Abrahamsen og Aas, 2019), delegering (Bang, 2007) handlingsrom (Espedal og Kvitastein, 2012), samt den nordiske modellen (Irgens, 2016).

For å ta ut potensialet som ligger i en kollektiv inngang med fokus på ledelse i team, er det viktig at de teoretiske tankene og intensjonene settes ut i praksis. Klev og Levin (2002) skisserer samskapt læring som et bidrag til å bygge en bro over kløften mellom de gode intensjonene om medvirkning og det som faktisk skjer i praksis når medvirkning ikke blir praktisert. Oppsummert har vi i dette kapitlet presentert teorier knyttet til organisasjon og ledelse, og sammen med tidligere forskning utgjør dette vårt teoretiske rammeverk. I neste kapittel går vi over til valg av metode for vår forskningsprosess.

Kapittel 3: Metodologi og metode

I kapittel 3 vil vi gjøre rede for valg av design og metode, samt synliggjøre vår forskningsprosess. Vi vil også kort redegjøre for kvalitet, samt noen etiske betraktninger. Gjennom kapittelet har vi valgt å støtte oss til ulike forskere og deres bøker om forskningsmetoder, nemlig Befring (2016), Thagaard (2013), Nilsen (2014), Postholm (2010) og Postholm og Jacobsen (2016).

3.1. Design

3.1.1. Kvalitativ metode

Vår problemstilling søker å finne svar på hvordan rektorer og avdelingsledere opplever å utøve skoleledelse i henhold til “Helhetlig ledelse”. Reorganiseringen av lederteamene innebærer innføring av et nytt lederledd i form av avdelingsleder, samt endring av arbeids- og ansvarsområder. For å undersøke og kunne besvare vår problemstilling, valgte vi ikke-eksperimentelt design og en kvalitativ metode. Befring (2016) beskriver ikke-eksperimentelt design som et design hvor forskeren innhenter data for å beskrive, belyse og se sammenhenger mellom ulike fenomener. Gjennom dette designet vil forskeren avlese virkeligheten slik den framstår. Vi ønsker å innhente data fra ulike informanter som innehar lederstillinger som rektorer og avdelingsledere på ulike skoler i Trondheim, slik at vi kan undersøke, se sammenhenger og forske på hvordan rektorer og avdelingsledere opplever det å utøve skoleledelse i “Helhetlig ledelse”.

Vi valgte deretter en kvalitativ studie. Postholm (2010) sier at kvalitativ forskning slik vi har planlagt den, tilhører et konstruktivistisk paradigme, hvor mennesket blir sett på som aktivt, handlende og ansvarlig. Kunnskap oppfattes i denne sammenheng som noe som stadig er i endring og kan fornyes. Kunnskap konstrueres av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling og interaksjon. Postholm (2010) skriver videre at forskeren skal forstå informantenes perspektiv, og dette krever et nært samarbeid mellom forskerne og forskningsdeltakere. Forskeren skal rette blikket sitt mot informantenes hverdagshandlinger i deres naturlige kontekst, og et mål er å bære fram informantenes perspektiv. For oss som forskere innebar dette at vi gjennom informantenes fortellinger ville tilegne oss kunnskap om informantenes opplevelse av det å utøve skoleledelse i “Helhetlig ledelse”.

Befring (2016) kaller det et fenomenologisk perspektiv hvor informantene har fokus på sine subjektive, indre opplevelser ved at vedkommende får fortelle om sine oppfatninger, erfaringer og opplevelser til forskerne. Thagaard (2013) peker også på at fenomenologien tar utgangspunkt i subjektive opplevelser og en søken etter en forståelse av enkeltpersoners erfaringer. Det informantene forteller om i selve intervjusituasjonen, vil de ha opplevd og erfart i fortid, men ikke glemt av den grunn. I vår forskning vil dette være rektorer og avdelingslederes fortellinger om hvordan de opplever sin utførelse av lederjobben i skolen i “Helhetlig ledelse”. For å innhente informantenes opplevelser, finnes det ulike metoder innenfor det kvalitative forskningsfeltet. Kapittelet under vil beskrive vårt valg av metode for å innhente vår empiri.

3.1.2. Intervju

For å gå i dybden og søke svar på vår problemstilling, valgte vi kvalitative intervjuer. Thagaard (2013) beskriver formålet med det kvalitative intervjuet som en søken etter fyldig informasjon om hva informantene tenker, føler og erfarer rundt det det spørres om. Befring (2016) beskriver et kvalitativt intervju som en samtale mellom forskeren som spør og intervjuer og informanten som svarer. Vi valgte det Befring (2016) kaller et oppsøkende intervju eller feltintervju. Alle våre informanter ønsket at vi skulle komme på deres respektive skoler til et avtalt tidspunkt og gjennomføre intervjuene.

Vi ønsket videre å gjennomføre det Postholm og Jakobsen (2016) kaller for individuelle intervjuer ansikt- til- ansikt. Postholm og Jakobsen (2016) skriver at fordelene med individuelle intervjuer er at informanten ikke trenger å ta hensyn til hvordan han/hun framstår overfor andre, og informanten kan svare åpent og ærlig. Dette kan bidra til ærlighet og at informantens reelle mening og opplevelse kommer fram. Nå endte vår forskning opp med fire individuelle intervju, og et intervju utført i par med to av informantene. Årsaken til dette var at to av informantene jobbet på samme skole, og ønsket selv å gjennomføre intervjuene sammen. Postholm og Jakobsen (2016) sier at en svakhet med gruppeintervju kan være at en av informantene dominerer, eller at en eller begge ikke tør være ærlig og si sin mening. Fordelen med gruppeintervju kan være at informantenes ytringer bringer frem refleksjon og en dypere forståelse hos hverandre og hos forskerne.

For å innhente best mulig empiri i intervjusituasjonen, er det viktig at forskerne planlegger

selve intervjuet og spørsmålene som skal stilles. Postholm (2010) skriver at innenfor fenomenologiske studier søker spørsmålene i intervjuet å finne sentral underliggende mening eller essens i informantenes opplevde erfaringer. For å nå dette, må spørsmålene som skal stilles utarbeides med bakgrunn både i teori og forskerens erfaringer. Postholm (2010) anbefaler videre at forskerne utarbeider en intervjuguide som skal fungere som et rammeverk eller en temaliste med nøkkelspørsmål. Denne skal sikre at alle relevante emner blir dekket, og at fenomenet som det skal forskes på blir belyst fra flere nivåer og teoretiske innfallsvinkler. Forskeren må ha en åpen og induktiv tilnærming, og svarene informantene gir skal være åpne og frie. Befring (2016) kaller dette for et semistrukturert intervju. Postholm (2010) poengterer at det er viktig at alle tema i intervjuguiden blir berørt, men forskeren trenger ikke følge guiden slavisk. Dersom alle tema blir berørt, vil det sikre at alle informanter får mulighet til å svare på de samme spørsmålene. Underveis i det semistrukturerte intervjuet kan forskeren stille oppfølgingsspørsmål, alternativt ta kontakt med informantene i etterkant for å stille oppfølgingsspørsmål eller følge opp momenter eller tema som har kommet fram i andre intervjuer.

Vår intervjuguide ble utarbeidet ut fra en foreløpig problemstilling, forskerspørsmålene, et foreløpig teoretisk grunnlag, samt våre egne erfaringer og antakelser. Intervjuguiden hadde fem tema vi ønsket informantene skulle berøre, og hvert tema hadde underspørsmål. Etter endt pilotintervju måtte vi bearbeide og endre intervjuguiden noe. Dette kommer vi tilbake til senere i metodekapittelet. Etter endt utarbeiding av intervjuguide, måtte vi ta stilling til deltakere i forskningsprosjektet vårt. Hvordan skulle vi velge ut og finne informanter?

3.1.3. Utvalg av informanter

I kvalitative undersøkelser er det viktig å ta stilling til hvem som skal være informanter, hvorfor de er valgt og hvem som er valgt. (Postholm, 2010). I arbeidet med å belyse og søke svar på vår problemstilling, var det viktig at vi valgte informanter som har vært direkte involvert i reorganiseringen av lederteamene. Vi ønsket at våre informanter skulle ha vært tilsatt og arbeidet som ledere i Trondheim kommune *før* innføringen av “Helhetlig ledelse”, og som nå arbeider som ledere i de nye reorganiserte lederteamene. Vi valgte å intervju tre rektorer og tre avdelingsledere. I premissene for utvelgelsen la vi i tillegg til grunn at vi ønsket informanter fra skoler av en viss størrelse, vi ønsket en balanse i forhold til kjønn, og i tillegg ønsket vi en viss spredning i alder og erfaring. Hovedårsaken til at vi ville ha

informanter fra relativt store skoler var at disse skolene har avdelingsledere.

Avdelingslederrollen og ledergruppens funksjon er sentral i vårt forskningsarbeid rundt modellen "Helhetlig ledelse". Ønsket vårt om en viss spredning i alder og noenlunde jevn kjønnsfordeling begrunnet vi med at vi ønsket en bredest mulig inngang og en viss variasjon blant informantene.

Vi skrev navnene på aktuelle informanter og skoler på lapper og la dem i en skål, og trakk deretter ut tre rektorer og tre avdelingsledere. Alle informantene vi trakk ut var positive til å la seg intervju og de syntes at forskningsprosjektet virket spennende. Temaet gikk rett inn i den praktiske hverdagen til hver enkelt, og de opplevde en nærhet til temaet. Det at vi faktisk foretok en trekning i forhold til informantene gjorde at noen av våre erfaringer, kjennskap til, og subjektive oppfatninger rundt informantene ble redusert. Med tanke på de kriteriene vi hadde satt opp på forhånd, har vi slått fast at det var et representativt utvalg. Informantenes varierte bakgrunn og forskjeller i kjønn og alder sørget for at vi fikk den bredden i inngangen til prosjektet som vi søkte. Etter gjennomført innhenting av empiri, må forskerne bearbeide og analysere materialet.

3.1.4. Analyser i kvalitative studier

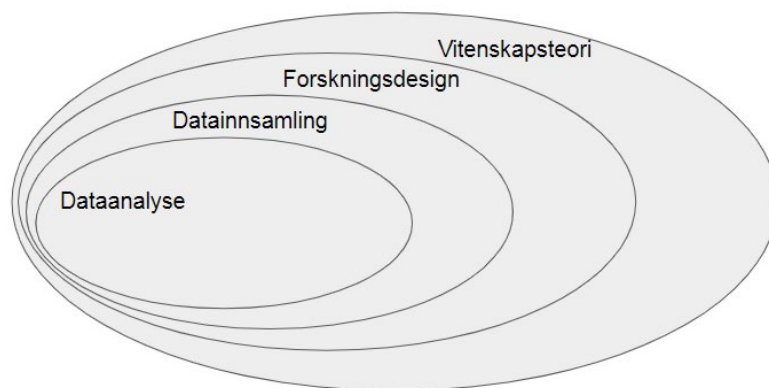
Informantens subjektive opplevelser eller den kvalitative empirien må fortolkes av den eller de som forsker. Dette bringer oss over i hermeneutikken. Både Befring (2016) og Thagaard (2013) forteller at hermeneutikk handler om fortolkningslære. Intervjudata vil bli fortolket av oss som forskere gjennom analysen av datamaterialet. All den tid vi selv innehar lederstillinger som rektor og avdelingsleder i Trondheimsskolen, vil vi gå inn i dette arbeidet med en forforståelse og noen antakelser. Forskerblikket kan også bli farget av vårt teoretiske ståsted og vår teoretiske forkunnskap som vi har ervervet gjennom masterstudiene. Samtidig vil vi også søke å finne ny kunnskap gjennom vår forskning ved å tolke, analysere og oversette datamaterialet vi innhenter. Thagaard (2013) sier at i et hermeneutisk perspektiv kan det å tolke en beskrivelse av et intervju ses på som en dialog mellom forskeren og teksten hvor forskeren leter etter meningen teksten formidler.

Postholm (2010) mener at forskere i kvalitative studier bedriver analyse og fortolkning gjennom hele forskningsprosessen, da forskerne veksler mellom lesing av teori, tolkning og refleksjon knyttet til både forskningsprosessen og relasjonen til fenomenet eller de man

forsker på. Likevel må forskeren strukturere datamaterialet sitt slik at det blir mer håndgripelig og oversiktlig. Postholm og Jacobsen (2010) kaller slike analyser som innebærer koding og kategorisering for deskriptiv analyse. For å analysere eller finne mønstre må informasjonen eller teksten fra det deskriptive materialet tas fra hverandre, deles opp i mindre enheter eller tema. Forskeren får en dypere forståelse for de ulike delene. Deretter må delene settes sammen igjen, slik at de igjen danner en helhet. Materialet vil være i kontinuerlig endring, og slik skapes en hermeneutisk spiral. Til slutt må teksten forstås og tolkes. Analyse av tekst går gjennom en fase hvor kompleksiteten reduseres, for så kontinuerlig å utvides igjen.

3.2. Forskningsprosessen - planlegging og gjennomføring

En forskningsmetode kan betraktes som et redskap for å skaffe seg kunnskap og innsikt. Metoden man velger må gjøre en i stand til å besvare problemstillingen på en best mulig måte. Det vitenskapsteoretiske valget man gjør sammen med hvordan man samler inn empiri og hvordan man analyserer empirien betinger flere valg som må gjøres. De valgene man gjør henger på mange måter sammen og kan legges og skilles på mange måter. Figuren til Saunders og Lewis (2009) illustrerer dette. Jobbing og bearbeiding av materialet betinger at man går gjennom lagene i “løken” gjentatte ganger for å komme frem til kjernen i forskningen.



Figur 3: Forskningsprosessen. Hentet fra “Research methods for business students”, (Saunders og Lewis, 2009).

3.2.1. Planlegging

Med bestemmelsen om at vi skulle gjennomføre kvalitative intervju, innsending og godkjenning av prosjektet vårt til NSD, samt utvelgelse av informanter og utarbeidelse av intervjuguiden, erkjente vi at det hadde vært hensiktsmessig og lærerikt om vi gjennomførte et pilotintervju. Vi hadde behov for å undersøke om intervjuguiden fungerte, og om den ville gi oss nødvendig informasjon som vi kunne bruke videre i arbeidet med å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Videre behøvde vi å få noe erfaring med den praktiske gjennomføringen av et slikt omfattende intervju.

Vi tok kontakt med en rektor vi begge kjente, og gjennomførte et pilotintervju på rektors arbeidsplass. Gjennom dette pilotintervjuet fikk vi de nødvendige erfaringene vi trengte. Vi opplevde blant annet at vi måtte omformulere og slå sammen noen av spørsmålene i intervjuguiden. Dette både for at vi kunne spare noe tid, men også fordi noen av spørsmålene overlappet hverandre. Videre fikk vi øving både når det gjaldt den tekniske siden av en slik intervjusituasjon, men også trening i vårt samspill underveis i intervjuet. I etterkant av pilotintervjuet hadde vi gode og konstruktive refleksjoner om hvordan vi skulle gjennomføre de resterende intervjuene. Det var i det hele tatt både nyttig og lærerikt å kjøre pilotintervjuet. Etter noe bearbeiding av intervjuguiden, avtalte vi tidspunkt for gjennomføring av intervjuene med våre informanter.

3.2.2. Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføringen av intervjuene skjedde senhøsten 2018. Så snart vi hadde fått godkjenning fra NSD, samt at informantene hadde takket ja til å bli intervjuet, kunne vi gå igang. Som tidligere skrevet gjennomførte vi såkalte feltintervju (Postholm, 2010) på informantenes arbeidsplasser, og informantene sørget for et egnet rom for gjennomføring av intervjuene slik at vi ikke ble forstyrret i intervjusituasjonen. Rent teknisk var vi utstyrt med to enheter for opptak av lyd, dette for å sikre oss en backup ved eventuelle tekniske problemer.

Vi valgte helt bevisst å ikke presentere intervjuguiden for informantene på forhånd. Vi ønsket en spontan respons og ikke forberedte og gjennomarbeidede svar på forskningsspørsmålene. Deler av vår intervjuguide berører områder som kan ha vært følsomme for informantene, derfor tenkte vi at det var ekstra viktig å få deres ærlige og spontane mening rundt disse temaene. Med erfaringene vi gjorde oss i pilot-intervjuet, fant vi det hensiktsmessig å legge

frem intervjuguiden for informantene ved intervjuets start. Dette sørget for en bedre struktur og var klargjørende for informantene i forhold til kronologi og tema. På denne måten unngikk vi at informantene kom inn på de samme betraktningene og spørsmålene flere ganger. Innenfor et tema henger mye sammen, men det er viktig å holde fremdrift i intervjuet og periodisk behandle forskningsspørsmålene eksplisitt fra hverandre.

Vi holdt oss til en mal hvor en av oss innledet og stilte hovedspørsmålene, mens den andre stilte oppfølgingsspørsmål og passet på strukturen. Vi tok begge korte notater underveis, og disse notatene var ment som supplement til det transkriberte materialet. Vi vil understreke at dette var få og korte notater, slik at dette ikke gikk utover fokus og kvalitet rundt intervjusituasjonen. Det å ta notater om vitale observasjoner og skrive ned sitater av karakteristiske uttalelser kan ifølge Befring (2016) være lurt. Informantene uttrykker seg på forskjellig vis, og både kroppsspråk, stemmebruk og engasjement varierer gjennom intervjuet. Dette var informasjon og nyanser som vi fikk med ved å ta de ekstra notatene. Vi var bevisste på å skape en god og avslappende atmosfære rundt intervjuene, noe vi lyktes med. Informantene uttrykte at de syntes det hadde vært både spennende og interessant å være med på intervju. Samtlige understreket at dette ble forsterket av at temaet har opptatt og angår dem. En annen erfaring vi gjorde var at det var praktisk å være sammen om intervjuprosessen. Det at vi var to som delte på oppgavene ga en trygghet og felles erfaring vi opplevde som nyttig.

3.2.3. Transkribering av intervjuene

Etter endt intervjurunde, satt vi igjen med opptak av seks intervjuer. Som masterstudenter med full jobb ved siden, av valgte vi av kapasitetshensyn å sette bort transkriberingen av to av intervjuene. De andre har vi transkribert i fellesskap. Selve transkriberingen var tidkrevende, men også interessant. Det å bearbeide stoffet og få en repetisjon av hva informantene hadde sagt opplevdes som klargjørende. Vi var nøye med å skrive ned ordrett gjengivelse av det som informantene uttrykte muntlig. Informantene fikk oversendt det transkriberte resultatet for member checking (Postholm, 2010), og det var ingen av informantene som hadde innsigelser på den skriftlige gjengivelsen. Etter endt transkribering satt vi igjen med seks ferdig transkriberte intervju, samt våre utfyllende notater, som så skulle analyseres.

3.2.4. Analysen i studien

Som skrevet under kapittel 3.1.4, valgte vi deskriptiv analyse (Postholm, 2010) til å strukturere vårt datamateriale slik at det kunne fremstå som mer oversiktlig og forståelig. Gjennom hele analyseprosessen hadde vi problemstillingen og forskningsspørsmålene i bakhodet, og brukte disse i det Postholm(2010) kaller en konstant komparativ analysemetode. Denne metoden har utspring fra grounded theory, og har tre ulike faser (Strauss & Corbin, 1998). De tre fasene kalles åpen koding, aksial koding og selektiv koding.

Strauss & Corbins (1998) første fase “Åpen koding” bestod av at vi kodet og satte navn på ulike fenomener i empirien. Deretter søkte vi etter grupperinger slik at vi kunne kategorisere fenomener. Postholm (2010) kaller denne fasen for kodings- og kategoriseringsprosessen. Denne prosessen ga oss oversikt over datamaterialet, og den åpne kodingen resulterte i to hovedkategorier, nemlig “*Organisasjonsendringer*” og “*Skoleledelse*”.

Neste fase i den konstant komparative analysemetoden var “Aksial koding” (Strauss & Corbin, 1998). Under denne fasen blir de ulike kategoriene delt inn i subkategorier. Disse gir igjen et mer presist og fullstendig bilde og forklaring av fenomenene eller kategoriene. Våre to hovedkategorier fikk sine tydelige subkategorier. Under hovedkategorien “Organisasjonsendringer” ble subkategoriene legitimering av lederrollen, endrede arbeids- og ansvarsområder, opplevelse av begrunnelsen og det teoretiske grunnlaget for reorganiseringen, samt manglende medvirkning og prosessen. Under hovedkategorien “Skoleledelse” ble subkategoriene potensielle muligheter og potensielle utfordringer.

Den tredje og siste fasen er “Selektiv koding” (Strauss & Corbin, 1998). Målet i denne fasen er å finne en kjernekategori som systematisk kan relateres til de andre kategoriene og som representerer forskningens hovedtema. Vår kjernekategori handler om en kollektiv inngang til ledelse, og vi har kalt denne kategorien “*Ledelse i team*”.

3.3. Kvalitet og etiske betraktninger

Begrepene gyldighet og pålitelighet eller reliabilitet og validitet, er viktige å forholde seg til i alle forskningsstudier. Forskere må kontinuerlig gjøre vurdering av kvaliteten på arbeidet sitt. Postholm (2010) peker på at forskeren selv er det viktigste forskningsinstrumentet, og av den

grunn må forskeren beskrive og synliggjøre sitt eget ståsted og forforståelse knyttet til emne og kontekst forskningen skal foregå i. Som profesjonsutøvere med sentrale roller som rektor og avdelingsleder i praksisfeltet vi forsker på, har vi måttet være bevisste på at vi er svært nære forskningsfeltet. En slik nærhet kan by på utfordringer, da det kan være lett å ta ting til inntekt for egne subjektive oppfatninger. Vi har gjentatte ganger reflektert over om vi har tilstrekkelig akademisk distanse til forskningen vår, og vært svært bevisst dette gjennom hele arbeidet vårt. På den andre siden ser vi at vi potensielt kan få en rikere empiri som et resultat av nærheten og kjennskap til forskningsfeltet. Vår interesse for feltet har gitt ekstra motivasjon inn i arbeidet, og kanskje har dette også bidratt til en økt bevissthet rundt de etiske betraktningene. Vi har hatt mange gode diskusjoner rundt oppgaven oss imellom, og vi har med jevne mellomrom hatt fokus på viktigheten av en objektiv fremstilling med gode etiske betraktninger som rettesnor.

I forskningsarbeidet har vi videre søkt å kvalitetssikre studiet vårt best mulig. Vi har stilt oss spørsmål om forskningen er troverdig, og om forskningsdeltakernes perspektiver og meninger kommer godt nok fram i empirien og analysen. Vi har også stilt spørsmål til om vi ivaretar informantenes anonymitet i vår fremstilling.

Postholm (2010) beskriver Merriam (2002) sine standarder for hvordan en kvalitativ studie kan vurderes kvalitetsmessig. I henhold til disse kan vi beskrive at problemstillingen er tilpasset en kvalitativ studie, og at vi har en klar hensikt med studien vår. Vi plasserer “Helhetlig ledelse” i en teoretisk kontekst, og anvender relevant teori som omhandler organisasjonsendringer og ledelse i konteksten skole. Vi har også aktualisert forskningen vår gjennom funn fra tidligere relevant forskning, teorien og vår egen forforståelse. Vi har gjennomført intervjuer med utvalgte informanter som innehar ulike roller som rektorer og avdelingsledere innenfor feltet vi forsker på. I forkant av intervjuene har vi innhentet tillatelse fra NSD (vedlegg 1), samtykke fra informantene (Vedlegg 2), samt utarbeidet intervjuguide (Vedlegg 3). Datamaterialet er transkribert og håndtert i henhold til retningslinjer.

Anonymiteten til både avdelingsledere og rektorer er ivaretatt ved at det er benyttet fiktive navn, ingen skoler er nevnt, kjønn er randomisert, bakgrunn og utdanning er beskrevet kortfattet, samt at ingen funn som er beskrevet kan identifisere informant eller skole. Vi har vært nøye med å behandle våre informanter med tillit og respekt, både under intervjusituasjonen og i behandlingen av datamaterialet.

Postholm (2010) presiserer viktigheten av såkalt *member checking*. Dette innebærer at informantene leser gjennom det transkriberte materialet, oppsummeringer eller tolkninger, og på den måten sjekker om de kjenner seg igjen i beskrivelser og tolkninger. Alle våre informanter fikk tilsendt en transkribert utgave av intervjuet vi gjennomførte, og ingen av informantene hadde noen innvendinger eller kommentarer som gjaldt innhold eller tolkninger. Videre har vi i analysearbeidet, søkt å løfte frem stemmene til våre informanter som innehar stillinger som rektorer og avdelingsledere. Dette er viktig slik at informantenes autentiske opplevelser og perspektiver kommer fram i vår presentasjon av datamaterialet. Våre funn er så knyttet sammen med teori og funn fra tidligere forskning. Vi viser også til mulig videre forskning.

Det faktum at vi er to som har skrevet sammen, opplever vi som en styrke. Vi har ulike roller som ledere da vi er henholdsvis rektor og avdelingsleder. Vi har ulike styrker og erfaringer vi har tatt med oss inn i forskningsarbeidet vårt, noe som har resultert i at vi har lært av hverandre underveis. Det har vært spesielt viktig med to blikk i analysefasen for å opprettholde nødvendig akademisk distanse. Konstruktive diskusjoner og refleksjoner underveis mener vi har hevet kvaliteten på forskningen vår. Vi har også måttet forklare og synliggjøre for den andre hva vi mener og tenker både skriftlig og muntlig gjennom diskusjoner og tekstproduksjon. Dette resulterer forhåpentligvis i en tydeligere og mer presis fremstilling av forskningen vår.

3.4. Oppsummering av kapittel 3

Dette kapittelet beskriver vår metodiske tilnærming til forskningsprosjektet vårt. Vi valgte en kvalitativ studie med intervju som metode. Vi utarbeidet problemstillingen og forskningsspørsmål, og gjorde et utvalg av seks informanter hvorav tre er rektorer og tre er avdelingsledere. Vi gjennomførte intervjuene på informantenes arbeidsplasser, deretter transkriberte vi intervjuene før de ble sendt til informantene for *member checking* (Postholm 2010). Deretter analyserte vi intervjuene før vi drøftet funnene våre opp mot funn fra tidligere forskning og relevant teori. Avslutningsvis i dette kapittelet gjorde vi oss noen betraktninger rundt kvalitet og etikk i forskningen vår.

Kapittel 4: Presentasjon av empiri

Reorganiseringen av lederteamene med innføring av “Helhetlig ledelse”¹² innebærer en endring i selve organiseringen av lederteamene, samt en endring i arbeids- og ansvarsoppgaver til både rektorer og avdelingsledere. I delkapitlene under vil vi presentere vår empiri og oppsummere våre funn basert på kvalitative intervjuer med henholdsvis tre rektorer og tre avdelingsledere. Dette kapitlet vil bli strukturert i fire delkapitler. I det første delkapittelet vil vi presentere våre forskningsdeltakere. Deretter vil vi i delkapittel 4.2 og 4.3 presentere vår empiri og våre funn. Våre funn omhandler organisasjonsendringer, samt hvordan disse organisasjonsendringene virker inn på ledelsen av skolene. Avslutningsvis vil vi i delkapittel 4.4 oppsummere våre funn.

4.1. Presentasjon av informantene.

Informantene Anders, Bård og Cecilie er rektorer på tre ulike skoler i Trondheim kommune. Dette er skoler med mellom 350-550 elever, og de har alle vært rektorer på sine respektive skoler i flere år. Før de ble rektorer har de jobbet som lærere og fagledere eller inspektører på ulike skoler. De har ledet skolene sine med ulike lederteam før reorganiseringen, deltatt i prosessen med informasjon, utlysning, intervju og ansettelse, og leder nå lederteam etter Trondheim kommunes tanker og intensjoner med “Helhetlig ledelse”. Både Anders, Bård og Cecilie er rektorer på skoler med et lederteam bestående av seg selv som enhetsleder og tre avdelingsledere. Alle tre rektorer har gjennomført den nasjonale rektorutdanningen, to av rektorene har fortsatt videre på masterutdanningen i skoleledelse, mens den tredje rektoren har annen lederutdanning i tillegg.

Informantene Anne, Bjørn og Catrine er avdelingsledere på to ulike skoler i Trondheim kommune. Anne og Bjørn jobber på samme skole, mens Catrine jobber på en annen skole. Informantene som innehar stillinger som avdelingsledere arbeider ikke på samme skole som noen av informantene som innehar stillinger som rektorer. Det betyr at våre informanter jobber på fem ulike skoler. Både Anne, Bjørn og Catrine har lang erfaring som lærere i ungdomsskolen, og alle tre har også jobbet som fagledere på sine respektive skoler før

¹² https://docs.google.com/document/d/1us1tTb9XEqdntinvkXS1yW-a-wjY1N6NPSH_uipX2A8/edit,

hentet 27/1-2019

innføringen av “Helhetlig ledelse”. Da utlysningene på avdelingslederstillingene kom, søkte de på sine gamle stillinger. Avdelingsleder Anne og avdelingsleder Bjørn søkte i tillegg på stillinger på andre skoler, mens avdelingsleder Catrine kun søkte på egen skole. Alle ble innstilt på egen enhet etter første intervjurunde. Avdelingsleder Anne og Bjørn fikk i tillegg tilbud om avdelingslederstillinger på andre enheter. Både Anne og Bjørn takket nei til tilbudene om stillinger på andre skoler, og fortsatte på den skolen de hadde jobbet på som fagledere. Alle informanter som innehar avdelingslederstillinger, jobber nå i lederteam på skoler med rektor og to andre avdelingsledere, og er inne i det andre året med ledelse i henhold til Trondheim kommunes “Helhetlig ledelse”. Alle har gått rektorskolen, men ingen av dem har så langt fortsatt videre på masterstudiet innen skoleledelse.

Oppsummert betyr dette at vår empiri omhandler opplevelsene til tre rektorer og tre avdelingsledere fra fem ulike skoler i Trondheim kommune. Informantene representerer begge lederrollene i lederteamene i “Helhetlig ledelse”.

4.2. Organisasjonsendringer etter “Helhetlig ledelse”

I dette delkapittelet vil vi presentere empiri som omhandler organisasjonsendringen som innføringen av “Helhetlig ledelse” innebærer. Det er viktig å presisere at rektorene og de daværende faglederne gikk inn i prosessen med noe ulikt utgangspunkt. De fikk ulik informasjon, og “Helhetlig ledelse” innebærer ulike endringer for dem personlig da de har ulike roller. Rektorene fikk sin informasjon gjennom rektormøtene. De skulle fortsatt lede sine skoler som rektorer, men gå inn i prosessen med endring av lederteamene på sine respektive skoler som mål. De daværende faglederne fikk informasjon gjennom de to tidligere nevnte mailene fra fagstaben (vedlegg 4 og 5), samt et informasjonsmøte på rådhuset. Samtidig fikk faglederne informasjon fra sine respektive rektorer. Sistnevnte informasjon kan potensielt være ulik fra skole til skole, da både omfang og innhold var opp til den enkelte rektor på den enkelte skole. Faglederne ble sagt opp i sine daværende stillinger, og søkte nye stillinger som avdelingsledere.

4.2.1. Innføring av lederleddet “avdelingsleder”

“Helhetlig ledelse” innebærer en endring av organiseringen av lederteamene på skolene, og våre informanter forteller om sine opplevelser av disse endringene. Alle seks informanter

viser til at før “Helhetlig ledelse”, var de store ungdomsskolene bygd opp rundt en ledelsesmodell hvor rektor var øverste leder, og hadde to eller tre fagledere med ulike ansvarsområder, samt ledelse av hvert sitt trinn. Etter innføringen av “Helhetlig ledelse” ser lederteamene like ut i antall medlemmer, men de tidligere faglederne har nå endret stillingstittel til avdelingsledere. Den store forskjellen er at avdelingslederne nå har fått delegert ansvar og myndighet, og står formelt og juridisk ansvarlig på sine områder innen fag, økonomi og personal. “Helhetlig ledelse” innebærer et nytt lederledd gjennom innføringen av rollen avdelingsleder.

Våre informanter forteller om sine opplevelser av denne endringen på ulike måter. Rektor Anders beskriver dette som et løft av mellomlederrollen fra fagleder til avdelingsleder, rektor Bård mener endringen fremmer avdelingsledernes ledelsesperspektiv, mens rektor Cecilie kaller det en legitimering av ansvar tillagt avdelingslederstillingen. Avdelingslederne er alle enige i at innføringen av det nye lederleddet “avdelingsleder” er en form for oppgradering av sin rolle fra fagleder til avdelingsleder. Avdelingsleder Bjørn beskriver dette i et utsagn som synes å være representativt for opplevelsene til alle tre avdelingsledere som er informanter:

“Jeg føler meg på en måte opp-prioritert i forhold til hvordan Trondheim kommune ser på meg. Jeg har jo alltid følt meg som en leder i alle år som inspektør eller fagleder, men nå er det på en måte mer formelt, noe jeg synes er alright.”

Vår analyse viser en konsensus hvor både rektorene og avdelingslederne opplever at innføringen av avdelingsledelse er viktig og har betydning for lederskapet på den enkelte skolen. Både rektorer og avdelingsledere beskriver en oppgradering og legitimering av mellomlederrollen sammenlignet med den tidligere rollen som inspektør eller fagleder. Etter innføringen av “Helhetlig ledelse” utøves skoleledelse nå på to nivåer, ikke ett som tidligere. Skoleledelse utøves av rektor på rektors nivå, og av avdelingslederne på nivået under. Rektor skal fortsatt være skolens øverste leder, men leder nå skolen sammen med avdelingslederne i et lederteam. Rektor har personalansvar for avdelingslederne, mens avdelingslederne leder lærerne, og har personalansvar for dem. Denne oppgraderingen og legitimeringen synliggjøres videre gjennom avdelingsledernes nye arbeids- og ansvarsområder.

De nye avdelingslederne er delegert et formelt og juridisk ansvar for fag, økonomi og

personal. Tidligere lå det formelle ansvaret hos rektor alene, uansett arbeidsområde. De tidligere faglederne hadde ulike distribuerte arbeidsområder. Avdelingslederne Anne og Bjørn forteller at de har beholdt de samme arbeids- og ansvarsområdene innen områdene fag og økonomi som de hadde før. “Fag” innebærer ansvar innenfor spesialpedagogikk, sosialpedagogikk, rådgivning, bygg, IT med mere, noe som også var arbeidsområder de tidligere faglederne hadde. “Økonomi” handler om utarbeidelse av poster for personalet, fordeling av timeressurser innenfor klasser eller spesialundervisning, vikarordning, eller generell budsjettoppfølging. Avdelingsleder Catrine oppsummerer endringene innen fag og økonomi slik:

”Helhetlig ledelse har ikke ført til de store endringene på fag og økonomi. Vi sitter og diskuterer økonomi og har ansvaret for at hver vår avdeling fungerer. Men vi må se huset under ett, og det tror jeg de gjør på de fleste skoler. Når det er behov på et sted, så setter vi oss ned og diskuterer hvordan vi skal løse det sånn at vi får flyttet over de hendene du trenger for å løse de utfordringene som er på det trinnet akkurat nå. Da får det konsekvenser for noen som må gi fra seg noe, og så får det konsekvenser for noen som får noe. (...) Det eneste vi har sett på er arbeidsoppgaver, og der har vi flyttet litt rundt. Men det er jo vi i administrasjonen som løser de samme oppgavene som de vi gjorde før”

Avdelingsleder Catrines opplevelse er representativ for alle tre informantene som er avdelingsledere. Vi oppsummerer avdelingslederne sine opplevelser med at “Helhetlig ledelse” innebærer ingen spesielle endringer knyttet til områdene fag og økonomi, og at avdelingslederne har beholdt mange av de samme oppgavene som de hadde som fagledere.

Informantene forteller derimot om endringer knyttet til et tredje område, nemlig personaloppfølging. Utviklingssamtaler med dertil tilhørende oppfølging og oppgaver er nå formelt tilhørende avdelingslederne. Rektor Anders og avdelingsleder Catrine forteller at på deres skoler gjennomførte de tidligere faglederne ulike former for samtaler med ansatte på sine respektive trinn, men at dette ikke var formelle medarbeider- eller utviklingssamtaler. Rektor Anders sier:

“Og som sagt så har de hatt utviklingssamtaler med sine lærere før, og det fortsatte vi

med. Før så kunne lærerne velge om de ville snakke med rektor eller ikke, men nå er det helt tydelig at de skal snakke med avdelingsleder. De kan når som helst komme å snakke med rektor, det er ikke det. Men den formelle utviklingssamtalen som er definert i arbeidstidsavtalen med en time, den tar nå nærmeste leder”.

Både rektorer og avdelingsledere forteller at denne type samtaler er satt i system etter reorganiseringen. Nå er det avdelingslederne som har utviklingssamtaler, sykefraværsoppfølging og et helhetlig personalansvar for ansatte innenfor sin avdeling. Avdelingsleder Catrine taler for opplevelsene til alle tre informanter som er avdelingsledere, og beskriver dette slik:

“Den største endringen er at jeg nå har ansvaret for utviklingssamtalene med dem som jeg har ansvaret for. Jeg hadde samtaler med dem før også, men ikke i like strukturerte former. Det var det enhetsleder som hadde. Så det er en forskjell med at vi ansvarliggjøres mer enn før, og det synes jeg er bra.”

Rektor Bård ser på avdelingsledernes personalansvar som en kvalitetsheving, da rektorene tidligere potensielt måtte gjennomføre svært mange samtaler. Samtidig synes han det er en arbeidsoppgave det er vanskelig å gi slipp på.

“Inni dette kom jo avdelingslederne inn i bildet og jeg tenker jo at det er bra. For når man har sittet på en enhet og hatt 60 stk. til medarbeidersamtale på en vår så tenker man at dette går det ikke an å holde på med. For det er alt for mange, rett og slett. Samtidig som at det er litt vondt å gi slipp på noen, så det er jo litt begge deler. Men det er jo noe man bare må gjøre”.

Rektor Cecilie er svært tydelig på at hun synes organisasjonsendringen med dertil endring av personalansvar er krevende for henne som rektor:

“Min styrke er det menneskelige møte og for meg som rektor er det viktig å kjenne lærerne på huset, vite mest mulig om dem, følge opp alle, og ikke minst at alle lærerne

skal kjenne på at de har min tillit og støtte. Hvordan skal jeg få til det om jeg ikke har personalansvar og utviklingssamtaler med dem? Nei, dette liker jeg ikke. (.....)Da jeg søkte jobb som rektor, var det nettopp personalansvaret og oppfølging av lærerne som lokket meg”

Både rektorer og avdelingsledere som er våre informanter opplever at avdelingsledernes personalansvar resulterer i at rollen til avdelingslederne endres. Med personalansvar får avdelingslederne en rolle som utdanningsorienterte ledere. Avdelingslederne skal nå følge opp den enkelte lærer, arbeide utviklingsorientert rettet mot lærernes profesjonsutvikling, og bedre kvaliteten på undervisningen og læringsmiljøet både på egen avdeling og på skolen som helhet sammen med de andre i lederteamet. Som en konsekvens av personalansvaret kan kommunikasjonen mellom avdelingsleder og den enkelte lærer potensielt bli tettere enn tidligere. Avdelingsleder Catrine forteller at hun alltid har vært mye ute i klasserommene sammen med lærerne, og at hun har hatt uformelle samtaler med lærerne på sitt trinn. På denne måten har hun også tidligere hatt tett kommunikasjon med lærerne på sitt trinn, hun opplever imidlertid at hun nå har et større formelt ansvar for en god og tett kommunikasjon enn tidligere. Avdelingsleder Anne og avdelingsleder Bård arbeider på samme skole, og forteller at de begge har en tradisjon for god og tett kommunikasjon med alle lærere, men spesielt de som de har hatt trinnansvar for. De opplever begge at ansvaret for tett kommunikasjon og oppfølging nå er formalisert gjennom personalansvaret. Både rektor Anders, rektor Bård og rektor Cecilie opplever det motsatte. Alle tre synes at de blir fjernere fra personalet og ikke har den samme tette kommunikasjonen som de hadde da de hadde personalansvaret for lærerne. De er i tvil om hvorvidt de er komfortable med denne endringen eller ikke.

Vi oppsummerer våre funn knyttet til endrede arbeids- og ansvarsområder med at det er få endringer på områdene “fag” og “økonomi”. Her har avdelingslederne beholdt arbeids- og ansvarsområdene de hadde fra før. Det er likevel viktig å poengtere at de nå er formelt og juridisk ansvarlig for disse, noe de ikke var tidligere. Det mest tydelige funnet omhandler det faktum at personalansvaret er flyttet fra rektorer til avdelingsledere. Avdelingslederne har nå personalansvar med dertil tilhørende arbeidsoppgaver og oppfølging, og personalet skal henvende seg til sin avdelingsleder som sin nærmeste leder. Denne endringen er informantene usikre på hvorvidt de synes er riktig eller ikke. I henhold til “Helhetlig ledelse”

sin intensjon om nærledelse, er sistnevnte funn særdeles relevant, og dette bringer oss naturlig videre i vår empiri som forteller oss om informantenes opplevelse av begrunnelsene for organisasjonsendringene.

4.2.2 Begrunnelse for organisasjonsendringene

“Helhetlig ledelse” innebærer som tidligere skrevet organisasjonsendringer, og informantene forteller om sine opplevelser av begrunnelsene for disse organisasjonsendringene. Rektor Bård beskriver sin opplevelse av kommunens begrunnelse for innføringen av “Helhetlig ledelse slik:

“Helhetlig ledelse forbinder jeg med et behov i Trondheim kommune for å omorganisere lederteamene. Jeg oppfattet det som at det stammer fra en stor utfordring de hadde i helse, og av en eller annen grunn ble det oppfattet at dette her var en modell de ville gå for i hele kommunen, også tror jeg at det er en tanke om at de ville fremme ledelsesperspektivet i kommunen for å få en bedre ledelsesstruktur og få et større trøkk på det å være leder. At det var et behov som ble oppfattet. (.....) Vi har ikke sagt hva som er behovet vårt i skolen. Har vi samme behov som helse? Jeg synes det med forankringen har vært dårlig. Rett og slett.”

Rektor Cecilie opplever også at “Helhetlig ledelse” er begrunnet med et behov innen helsesektoren, men samtidig opplever hun manglende medvirkning i prosessen:

“Utgangspunktet og behovet for endringen av ledelsesmodell i kommunen, stammet fra helsesektoren. Oppvekst ble på en måte bare med. Vi rektorer ble jo ikke spurt om behovet, og det synes jeg er rart. Det er jo vi som vet hvor skoa trykker for å si det sånn. (.....)I det hele tatt er det rart at det blir innført en ny modell for ledelse i kommunen uten at vi som rektorer blir spurt mer.”

Rektorene er med andre ord usikre og har ikke begrunnelsene for reorganiseringen helt klart for seg. Det samme gjelder våre informanter som er avdelingsledere. Alle de tre avdelingslederne har forståelse for at kommunen ønsker en reorganisering av lederteamene.

De har noe ulik tilnærming til og opplevelse av om reorganiseringen stammer fra helsesektoren. Avdelingsleder Bjørn er spesielt bevisst dette, men samtidig opplever han et behov for at ledelsen må styrkes:

“Jeg tolker en del av dette her som en motivasjon for personal i omsorgssektoren, hvor det finnes ledere som har 100 eller 200 ansatte som har høyt sykefravær, det må fås ned og tettere oppfølging av personal kan gjøres gjennom avdelingsledelse. Det er en god tanke med helhetlig ledelse. En så stor ungdomsskole som vi trenger en sterkere ledelse enn bare en leder. Det er ikke noe tvil om at vi trenger det, så tanken synes jeg er god.”

Avdelingsleder Catrine forteller også om helsesektoren, men hun innlemmer begrepet profesjonalitet og likhet for kommunens innbyggere:

“Jeg forbinder det med at Trondheim kommune har et genuint ønske om at alle brukere i hele Trondheim skal bli møtt på samme profesjonelle måte uansett hvor i byen de bor. At folk, uansett hvilken skole de sogner til, hvilken helsestasjon ungene deres er på, så skal det være en slags profesjonalitet de blir møtt med og det skal sikre at de som sitter i de posisjonene har en slags felles plattform som de jobber ut ifra når det gjelder møte med brukere. Det er det jeg ser for meg er det viktigste.”

Avdelingsleder Anne opplevde inngangen til reorganiseringen uklar og vanskelig, men samtidig forstår hun begrunnelsen for den:

“Intensjonen og det som ligger bak er det jo mye bra med. Min forståelse av intensjonen er ganske ulik opplevelsen av den. Opplevelsen har vært frustrerende synes jeg. (.....)De famlet litt med å nå igjennom med hva vi egentlig skal være med på. Det var vanskelig å tyde budskapet egentlig da. Men det var vel kanskje spesielt i oppstarten når vi var på dette fellesmøtet nede på Rådhuset hvor vi på en måte skjønte veldig lite av hva vi skulle være med på, og skjønte egentlig enda mindre når vi gikk ut. For da ble vi både provosert, og forundret, jeg trodde nesten at det hørt ut som en snedig aprilsnarr.”

Våre funn peker i retning av at rektorene og avdelingslederne som er våre informanter opplever begrunnelsen og forankringen av “Helhetlig ledelse” som særdeles uklar. Det første funnet handler om en opplevelse av at reorganiseringen av lederteamene som modell er initiert ut fra et behov tilhørende helsesektoren. Informantene opplever at oppvekstsektoren ble innlemmet uten at denne sektoren nødvendigvis hadde uttalt et behov om en endring. Vi poengterer at det ikke er behovet i helsesektoren som er viktig. Det essensielle er uklarheten i begrunnelsen for “Helhetlig ledelse”. Trondheim kommune har ikke artikulert og begrunnet reorganiseringen godt nok. Inngangen og behovet for en reorganisering er uklar for informantene uansett hvilken rolle de har i lederteamet. Aktørene som skal utføre reorganiseringen, nemlig rektorer og avdelingsledere, har ikke forstått behovet og begrunnelsen for “Helhetlig ledelse”. Det neste funnet handler om manglende medvirkning i prosessen. Informantene opplever ikke at de er blitt tatt med på råd og spurt om behovet for en endring innen oppvekstsektoren. Sistnevnte er ikke i samsvar med intensjonen til skoleeier. Trondheim kommune har likevel innført “Helhetlig ledelse”, og avdelingsledere og rektorer skal arbeide i henhold til intensjonene i modellen.

Rektor Bård tolker videre fritt kommunens intensjoner med reorganiseringen, og beskriver at kommunen vil fremme ledelsesperspektivet i kommunen for å få en bedre ledelsesstruktur, og mer fokus på det å være leder. Rektor Anders beskriver et ønske om å styrke ledelsen ved skolene, samt skape en kortere vei til nærmeste leder, og gjøre avstanden mellom personalet og den nærmeste lederen tettere. Rektor Cecilie oppsummerer sin opplevelse av intensjonene i “Helhetlig ledelse” med tanker om at skolene nå skal ledes i team:

“Noe av grunntanken her er at flere hoder tenker bedre enn ett. Rektor og avdelingsledere tenker bedre sammen enn om bare jeg som rektor skal tenke alene. En annen måte å si det på, er en form for kollektiv styrking av ledelsen når flere skal tenke sammen.”

Informantenes opplevelser kan ses i sammenheng med ledelsesdiskursene i ulike styringsdokumenter. Det kan synes som at Trondheim kommune med “Helhetlig ledelse” beveger seg i retning av intensjonene i de nasjonale styringsdokumentene som

Kunnskapsløftet (K06), samt ulike Stortingsmeldinger (St.meld nr. 19, 2009-2010; St.meld.nr 22, 2010-2011). Disse har hatt fokus på ledelse i team for å best mulig tilrettelegge for profesjonelle læringsfellesskap og økt kvalitet på elevenes faglige og sosiale læringsmiljø.

Samtidig ser vi at informantene ikke har noe klart bilde av det teoretiske fundamentet Trondheim kommune har bygget “Helhetlig ledelse” på. Rektor Anders kan ikke huske å ha blitt presentert for noen teori eller modell som begrunnelse for reorganiseringen i det hele tatt, mens rektor Bård nevner “U-teorien”, men kan ikke huske hvem som står bak denne, og heller ikke særlig mye om hva den handler om. Bård forteller videre at han på et informasjonsmøte med rektorene og kommunen etterspurte det teoretiske fundamentet. Svarene han da fikk var uklare, og han forstod ikke hva representantene fra kommunen forsøkte å forklare. Bård uttaler i denne sammenheng:

“Det burde vært tydeligere vitenskapelig eller teoretisk fundert. Tydeligere presentert. Dette har vært et kjempeprosjekt som koster bømtevis med millioner og involverer så mange timer til så mange mennesker at bare å si at dette skal gjøres uten å ha en bedre og tydeligere presentasjon og begrunnelse på hvorfor, det er dumt.”

Rektor Cecilie forteller at hun hadde en forventning om å få et tydeligere teoretisk fundament gjennom ledelsesskolen. Hun forteller videre at det nok er noe avhengig av hvilken gruppe man har tilhørt på ledelsesskolen, men hennes gruppe hørte ingenting om det teoretiske grunnlaget før på samling tre eller fire. Hun sier videre at det er vanskelig å finne informasjon om dette også på kommunens hjemmeside som omhandler reorganiseringen av lederteamene:

“Det som preger informasjonen om teori både på ledelsesskolen og på kommunens hjemmeside er at det er meget tynt. Det finnes ingen systematisk fremstilling av “Teori U” satt inn i konteksten “Helhetlig ledelse”. “Teori U” virker dessuten som en fragmentert, stor og vid teoretisk tilnærming. Jeg har ikke satt meg så godt inn i den altså. Nei, jeg føler på at den informasjonen vi har fått om det teoretiske

grunnlaget er mangelfullt. Dette er synd, da det kunne styrket og legitimert innføringen av en ny ledelsesmodell.”

Avdelingsleder Catrine gir uttrykk for det samme:

“Jeg synes at den teorien som kanskje burde ligge i bunnen ikke er synlig nok. Det er kanskje det jeg etterlyser. Det synes jeg ikke de har greid å formidle. Jeg synes jeg har fått for lite til å kunne bruke det i noen særlig grad i forhold til argumentering. (...) Jeg opplever ikke at det var tuftet i noen god teoretisk forankring”

Avdelingsleder Bjørn og Anne er mer opptatt av prosessen enn av teorigrunnlaget. På direkte spørsmål om teorigrunnlaget svarer Bjørn at han tror “Teori U” skal komme på neste samling på ledesskolen, ellers har han ikke hørt noe om teori. Samtidig sier han som den eneste av informantene at han er kjent med teori om distribuert ledelse og delegert ledelse. Med denne uttalelsen viser Bjørn at han har forstått noe av det teoretiske grunnlaget til tross for at det ikke er blitt presentert for han på noen måte.

Vi tolker informantenes opplevelser til at alle seks har svært liten kunnskap om det teoretiske grunnlaget “Helhetlig ledelse” er tuftet på. Hverken rektorer eller avdelingsledere som skal arbeide med “Helhetlig ledelse” opplever at de har en teoretisk forståelse og begrunnelse for reorganiseringen. “Teori U” er nevnt, men ikke forstått av alle, mens kun Bjørn nevner annen teori lederteamene kunne nyttiggjort seg. Det faktum at informantene kan fortelle så lite om det teoretiske fundamentet, er et funn i seg selv. Dette har betydning for informantenes forståelse av reorganiseringen, og forståelse for selve fundamenteringen og begrunnelsen av den nye ledermodellen rektorer og avdelingsledere skal arbeide under.

I dette delkapittelet har vi vist og tolket våre informanters opplevelser om bakgrunnen, intensjonen og det teoretiske grunnlaget for “Helhetlig ledelse”. Informantenes opplevelser har gitt oss funn som forteller at både rektorer og avdelingsledere opplever og tolker “Helhetlig ledelse” ulikt. Alle seks informanter ser at kommunens behov for en

reorganisering av lederteamene stammer fra helsesektoren. Dette er ikke et funn i seg selv, men et bilde på Trondheim kommunes uklare formidling av intensjonen med “Helhetlig ledelse”. Informantene ser samtidig et behov for ledelse i team også innen oppvekstsektoren. Videre opplever informantene at det har vært liten grad av medvirkning i forkant, samt et siste funn om at de har liten eller ingen kunnskap om den teoretiske begrunnelsen for innføringen av “Helhetlig ledelse”. Vi kan derfor stille spørsmål ved om Trondheim kommune har formidlet og artikulert det teoretiske grunnlaget og fundamentet for “Helhetlig ledelse” godt nok, og på denne måten legitimert og forankret reorganiseringen. Har avdelingsledere og rektorer som skal lede Trondheimsskolen i henhold til ledermodellen en god nok forståelse og et godt nok teoretisk fundament for sin utførelse av lederjobben? Oppsummert kan vi si at både rektorer og avdelingsledere opplever skoleeier som uklar, og med dette som bakteppe går vi inn i neste område empirien forteller oss noe om, nemlig informantenes opplevelse av selve prosessen med innføringen av “Helhetlig ledelse”

4.2.3. Prosessen

Som tidligere skrevet hadde kommunen en nedfelt plan om en prosess både på rektornivå og lokalt på skolene før innføringen av “Helhetlig ledelse”. De daværende faglederne fikk tilsendt en informasjonsmail (vedlegg 4), samt en invitasjon til et informasjonsmøte på Rådhuset. Faglederne ble oppsagt, og måtte søke på nytt på de nye avdelingslederstillingene. Funnene i kapittelet over viser at intensjonen, begrunnelsen og teorigrunnlaget for å kunne legitimere prosessen ble utydelige og vage, og våre informanter har videre gitt oss informasjon som omhandler deres opplevelser og tanker om selve prosessen.

Våre informanter som innehar rektorstillinger forteller at de opplevde at det hele ble en hastig prosess hvor 125 stillinger ble utlyst, og hvor de ikke kunne gi sine tidligere fagledere noe informasjon. Prosessen gikk sin gang med søknadsfrist, innkalling til og gjennomføring av intervju, før innstilling til de nye avdelingslederstillingene skulle bli gjort. Rektorene kunne og skulle innstille slik at de fikk to eller tre avdelingsledere til sitt nye lederteam, og i utgangspunktet kunne rektorene innstille de best kvalifiserte søkerne. Samtidig ble rektorene satt i en tillitskrise hvor flere ønsket å beholde sine gamle fagledere i de nye stillingene, og på den måten videreføre det lederteamet de allerede hadde. Rektorene visste heller ikke om noen av deres gamle fagledere ville få stillinger på andre skoler. Noen tidligere fagledere søkte på flere stillinger, andre kun på sine gamle stillinger. Rektor Anders oppsummerer dette slik:

“Nei, altså det gikk fort. Veldig fort. Ansettelsesprosessen var jo hektisk fordi at man lyste ut 125 stillinger samtidig og mange søkte på flere jobber og dette skapte usikkerhet. Mange fikk jo fortsette viste det seg og noen fikk ikke fortsette. Så det var ikke noe hyggelig rett og slett. (...) Faglederne var svært kritiske til prosessen, det tror jeg de var over hele byen. Jeg tror de følte seg forbigått.(....) Jeg kunne heller ikke love dem fornyet engasjement egentlig. Så det var en svak prosess”

Rektorene Bård og Cecilie stiller begge spørsmålsteget til de daværende fagledernes stillingsvern. De undrer seg over at kommunen faktisk kan si opp alle fagledere og be dem om å søke på nytt. De er usikre på hvorvidt det er lovlig, og nevner at de synes det er merkelig i forhold til arbeidsmiljøloven. Rektor Cecilie er enda tydeligere i sine uttalelser om prosessen, og sier at det rørte ved hennes verdier både som menneske og som leder:

“Hele prosessen ga meg vondt i magen og rørte ved grunnleggende verdier og prinsipper ved meg som menneske og leder. Stillingsvern, lojalitet, trygghet og tillit skulle settes til side i en prosess som var mildt sagt utfordrende og i høyeste grad uprofesjonell. Viktigst av alt var imidlertid at den gikk på bekostning av min integritet som menneske og leder. Nei, dette var ingen god prosess....”

Avdelingsledernes opplevelser er svært lik det rektorene forteller. Alle tre avdelingsledere hadde stillinger som fagledere, fikk informasjon via mail og møte på Rådhuset, og ble oppsagt. De forteller om en tid preget av dårlig og lite informasjon, og som utløste stor usikkerhet. Faglederne ble oppfordret til å søke flere stillinger enn på sin egen enhet, noe som forsterket usikkerheten ytterligere. Avdelingsleder Catrine forteller at hun valgte å ikke søke på andre enheter, da hun tenkte at dette ikke var tiden da hun skulle kjempe seg inn og overta en annens jobb. Da fikk hun heller vente til det ble en ledig stilling på en annen skole. Anne og Bjørn tenkte annerledes, og søkte på flere enheter selv om de begge helst ville fortsette på samme skole som de jobbet på som fagledere. Avdelingsleder Anne beskriver dette slik:

“Veldig rart at vi skulle søke på nytt, altså hvilke skoler skulle vi søke på? Da var det jo også veldig mange potensielt sterke søkere som kunne søke på jobbene våre, og

hvilket utslag ville det gi? Det skapte veldig mye usikkerhet. (...) Jeg synes at de dobbellkommuniserer for de sier jo på en måte at de ønsker seg motiverte og engasjerte, dyktige ledere, og så er det dette her som er prosessen inn i det?”

Alle tre avdelingsledere forteller videre at de syntes dette var en vanskelig situasjon for rektorene på deres enheter også. Rektorene kunne selvsagt ikke love sine daværende fagledere nye stillinger, og måtte forholde seg til ansettelsesprosessen på en profesjonell måte. Parallelt med intervjuer og ansettelse pågikk vårens eksamensavvikling og avslutning av et skoleår, og ikke minst planlegging av kommende skoleår. Våre informanter opplevde at dette var en krevende øvelse å forholde seg til, da de ikke visste om de selv kom til å bli en del av det de faktisk skulle planlegge. Avdelingsleder Catrine beskriver rektors dilemma slik:

“Jeg synes det var en ubehagelig posisjon rektor ble satt i. Det kunne jo hende at det kom gull inn gjennom dørene her, og da måtte han jo velge. Det er jo ikke noen god situasjon for rektor å velge heller, for han vet hva han har og ikke hva han kan få. Han kunne jo blitt litt bergtatt av at det kommer inn noen som gir jernet fordi de vil ha jobben.”

Alle de tre avdelingslederne kontaktet sine fagforeninger. Her fikk de litt upresise svar som blant annet bygget på at prosessen var uryddig og uavklart. Avdelingsleder Catrine oppsummerer prosessen slik:

“På grunn av uryddighet og mangelfullt stillingsvern synes jeg at dette var en ubehagelig prosess. Ubehagelig er egentlig et snilt ord, fordi jeg var sint. Det var jeg. Jeg kjente at det var urettferdig. Vi har jo tross alt fått jobben, og så plutselig eksisterer ikke jobben lenger. Så får du beskjed om at kommunen skal inni en “Helhetlig ledelse” der ledelse skal være i fokus, og ledere skal gå foran som gode rollemodeller og være gode ledere. Så behandler mine ledere meg sånn. Da ble jeg skitforbannet om det er lov å si, og det var utrolig vanskelig å være profesjonell.”

Informantenes opplevelse kan ses i lys av Trondheim kommunes intensjon med prosessen. Som beskrevet i metodekapittelet, hadde kommunen en intensjon om brukermedvirkning

både på kommunalt nivå og lokalt nivå på den enkelte skole, men det kan synes som det er en brist mellom intensjon og realitet ut fra hva våre informanter forteller. Vi tolker våre informanters fortellinger, og ser helt klare funn i forhold til prosessen som ble gjennomført i forkant av innføringen av “Helhetlig ledelse”. Trondheim kommune gjennomførte en hastig prosess hvor informasjonen var liten og mangelfull. De daværende faglederne ble oppsagt, uten at kommunen nevnte begrepet stillingsvern. Prosessen skapte usikkerhet, frustrasjon og sinne både hos de daværende faglederne og hos rektorene. Med denne prosessen og det faktum at informantene hadde manglende forståelse og kunnskap om det teoretiske grunnlaget og fundamentet, innførte Trondheim kommune “Helhetlig ledelse”. Den kommunalt bestemte reorganiseringen av lederteamene, skulle nå omsettes i skoleledelse lokalt på den enkelte enhet. Dette bringer oss over til vårt neste delkapittel i analysen som handler om hvilken betydning “Helhetlig ledelse” får for utøvelsen av skoleledelse på den enkelte skole?

4.3. Skoleledelse etter “Helhetlig ledelse”

I de to foregående delkapitlene har vi beskrevet våre funn som omhandler opplevelsen av organisasjonsendringene, begrunnelsene for endringene, det teoretiske fundamentet, samt selve prosessen. Reorganiseringen med innføring av “Helhetlig ledelse” er initiert og igangsatt på kommunalt nivå med bystyrets vedtak, men skal realiseres og utføres på lokalt nivå på den enkelte skole av det enkelte lederteam. Bystyrets vedtak får dermed betydning for utøvelsen av skoleledelse på lokalt nivå. I dette delkapittelet forteller våre informanter som innehar rektor- eller avdelingslederstillinger om sine opplevelser av det å utøve skoleledelse i henhold til intensjoner og prinsippene i “Helhetlig ledelse”. De forteller at de opplever både utfordringer og muligheter knyttet til sin utførelse av jobben som skoleledere, og i de to kommende delkapitlene vil vi beskrive disse.

4.3.1. Potensielle utfordringer

I dette delkapittelet vil vi vise hva våre informanter opplever som potensielle utfordringer når rektorer og avdelingsledere nå skal utøve sin skoleledelse.

“Helhetlig ledelse” innebærer som tidligere skrevet en organisasjonsendring med innføring av et nytt lederledd avdelingsleder med et delegert formelt og juridisk ansvar for fag, økonomi

og personal. I beskrivelsene til Trondheim kommune får den nye avdelingslederrollen oppmerksomhet, mens rektors rolle i liten grad beskrives. Dette stiller rektorene spørsmål ved. Rektor Anders uttaler seg svært tydelig om sin endrede rolle:

“Er det slik at rektor skal bli en gallionsfigur som ikke utøver den ledelsesjobben han før hadde? I ytterste konsekvens så kan rektor bli skjøvet helt ut og nærmest bare servere kaffe på personalrommet. (...). Jeg opplever en grad av usikkerhet på hva som egentlig er min jobb, og i hvilken grad min innflytelse og min posisjon og min makt for å si det på den måten, blir truet. Enten i betydningen pulverisert fordi skoleledelsen nå blir utøvd på nivået under meg, at jeg bare blir en gallionsfigur, en kaffekoker eller? Det er en gryende følelse som er ubehagelig”.

Rektor Cecilie forteller at endringene har vært utfordrende for hennes del. Hun påpeker at endringene i arbeidsoppgaver og ansvar har gjort noe med henne, og hun er usikker på hvordan dette vil fungere i fortsettelsen. Hun er spesielt opptatt av endringen knyttet til personalansvar og uttaler følgende om dette:

“Da jeg søkte jobb som rektor, var nettopp personalansvaret en av de viktigste motivasjonsfaktorene. Det betyr jo faktisk nå at den jobben jeg søkte på, ikke lenger stemmer overens med stillingsutlysningen. Dette liker jeg ikke...”

Avdelingsleder Anne underbygger rektorenes utsagn om at det kan være krevende både for rektorene selv, men også personalet at ikke rektorene lenger skal ha det totale personalansvaret:

“Det er jo også noe med det at rektor ikke har den oppfølginga av personalet lenger, det gjør jo noe for rektors del også med nærheten til personalet....(...) Vi hadde en sånn runde hvor vi ba personalet om å være med å kartlegge styrker, svakheter, muligheter, trusler. Og de ser jo også en del positive ting og muligheter absolutt. Men så var det blant annet noe med den nærheten til rektor her som øverste leder og oppfølging derfra. Det er jo sånn at når ting krever noe ekstra at rektor er tett på”.

I forlengelsen av en uklarhet knyttet til rollen som rektor, sier alle våre informanter at innføringen av “Helhetlig ledelse” også kan resultere i uklarhet rundt arbeids- og ansvarsområder. Tidligere var ulike områder distribuert til de daværende faglederne, men rektor hadde fortsatt det formelle ansvaret. Nå er arbeids- og ansvarsområdene delegert til avdelingslederne som har det formelle ansvaret. Rektorene forteller at de er redde for å overstyre avdelingslederne i saker som de som rektorer tidligere hadde ansvaret for. Samtidig er det viktig for rektorene at sakene faktisk tas tak i av avdelingslederne. De opplever også gråsoner hvor både rektorer og avdelingsledere kan være involverte og aktører. Rektor Cecilie oppsummerer dette slik:

“Det kan jo også bli misforståelse om hvem som har ansvaret for hva, og at ledelsen på en måte kan bli pulverisert slik at det ender opp med at ingen har ansvaret for noe. (...)Det er mange gråsoner og arbeidsoppgaver som er litt uavklarte og hvor det er naturlig at flere av oss engasjerer seg. (...)Jeg er litt redd for at vi i ledergruppa skal “trække i hverandres bed”.

Vår tolkning av informantenes fortellinger viser en endret rolle som rektor. Rektorenes opplevelser forteller om at de er ukomfortable og usikre i forhold til sin nye rolle. Samtidig ser vi et tydelig funn som handler om at det kan bli misforståelser, uklarheter og gråsoner rundt fordelingen av arbeidsoppgaver- og ansvarsområder. “Helhetlig ledelse” har ført med seg en ny lederrolle gjennom innføringen av avdelingslederen, og de nye rollene til både rektorer og avdelingsledere må fortolkes og ledelsespraksisen endrer seg.

Ledelsespraksisen og rollene må også forstås og legitimeres av personalet. Avdelingslederne søkte på sine stillinger vel vitende om at rollen innebar ansvar for fag, økonomi og personal. Rektorene ansatte sine nye avdelingsledere med forventninger og en tro om at arbeids- og ansvarsområdene ville bli utført etter gjeldende krav. Våre informanter forteller oss at dette varierer noe. Det er også noe varierende tillit å spore i personalet. Rektor Anders forteller at hans tre avdelingsledere fungerer fint, og at de både evner og har vilje til å ta jobben som personalledere på alvor. Samtidig er rektor Anders opptatt av hvordan skolene definerer sine avdelinger, og hvordan skolene enten ruller sine avdelingsledere og avdelinger fra år til år, alternativt at avdelingsleder følger sin avdeling i tre år. Han oppsummerer dette slik:

“De tre avdelingslederne bør være jevnbyrdige som personalforvaltere sånn at ikke noen lærere føler seg stucked med en leder i tre år, og misunner nabotrinnet som har en annen leder. Det er jo litt skummelt. (...). Skal det være et poeng med at en lærer skal ha en nærmeste leder og ha utviklingssamtaler gjennom tre år, så bør det være den samme lederen. En lærer bør ikke ha tre nye ledere i løpet av tre år.”

Rektor Cecilie derimot, opplever at en av hennes avdelingsledere hverken har tillit i personalgruppa eller evner å ha utviklingssamtaler. Avdelingslederen ble ansatt etter gjeldende krav og forventninger om personalansvar, men etter å ha vært gjennom et år med “Helhetlig ledelse”, opplever denne avdelingslederen at personalansvar ikke er hans eller hennes styrke. Cecilie ser dette som en utfordring, og stiller spørsmål ved hvorvidt det er riktig bruk av de ansattes kompetanse at alle skoler skal gjennomføre en gitt ledelsesmodell med delegerede arbeids- og ansvarsoppgaver bestemt av kommunen. Hun sier:

“Hva med ansvars- og arbeidsoppgaver gitt ut fra ferdigheter og kompetanse? Hva med komplementære ferdigheter i et lederteam? Avdelingslederen har mange andre kvaliteter vi ikke vil unnvære i lederteamet, men personalansvar behersker vedkommende dårlig. Veldig dårlig faktisk, og personalet er enig i det, for å si det sånn”.

Cecilies beskrivelse omhandler at avdelingslederen ikke har kompetanse og ferdigheter, og er dermed ikke best egnet til å utføre utviklingssamtaler og ha personalansvar. Avdelingsleder Bård beskriver at i deres lederteam har det blitt endringer på grunn av kommunens bestemmelser som ikke nødvendigvis har blitt til det beste for lederteamet og skolen som helhet. Her har det tidligere vært en av avdelingslederne som har hatt hovedansvaret for utviklingsarbeidet og har vært svært kompetent til dette. I henhold til intensjonene i “Helhetlig ledelse” er det rektor som nå skal ha hovedansvaret for det pedagogiske arbeidet og utviklingsarbeid. Om dette sier avdelingsleder Bjørn:

“Så ser vi at på vår enhet er rektor god på mye, men akkurat utviklingsarbeid er det en av avdelingslederne som er best på....(...)Enheten vår har nå blitt svekket i forhold

til det som er tanken med “Helhetlig ledelse”.

Vår analyse av informantenes fortellinger gir oss funn som viser at “Helhetlig ledelse” sin delegering av arbeids- og ansvarsområder, fordelingen av ulike oppgaver mellom rektorer og avdelingsledere, samt tilliten og legitimiteten lederne har i personalet, ikke nødvendigvis fungerer slik intensjonen var. For at et lederteam skal fungere og kunne dekke alle arbeidsoppgaver de skal utføre, er det et spørsmål om hvilke ferdigheter og kunnskaper den enkelte i teamet bør ha. For avdelingsleder Bjørns lederteam er det mest hensiktsmessig at en av avdelingslederne fortsetter med ansvaret for skolens utviklingsarbeid. Hvordan skal rektor Cecilie løse sin utfordring med avdelingslederen som ikke behersker personalansvaret? Dette funnet kan vi se i sammenheng med at det faktisk ikke ble tilført noen ressurser til den enkelte enhet.

Trondheim kommune beskriver at den enkelte enhet selv skal vurdere størrelsen på ledelsesressursen enheten bruker. Endringen innebærer ikke økt ressurstildeling, og det poengteres at styrking av ledelsen ikke skal trekke ressurser bort fra elevnært arbeid eller undervisning¹³. Både rektorer og avdelingsledere opplever forholdet mellom tidsressurs og arbeidsoppgaver som krevende. Rektorene skal i utgangspunktet frigjøres for arbeidsoppgaver etter innføring av “Helhetlig ledelse” da avdelingslederne skal overta noen oppgaver som tidligere var rektors. Samtidig opplever rektorene et press i forhold til tidsbruk på eksterne møter og oppgaver skoleeier initierer. De har faste møter med obligatorisk oppmøte og deltakelse, samtidig må de som rektor Bård beskriver, også være bevisste på hvor mange kommunale arbeidsgrupper og nettverk de deltar i, da dette også er omfattende tidsmessig. Rektor Bård poengterer at stillingen som rektor ikke er en jobb du kan gjennomføre på ei 37,5-timers arbeidsuke. Den er langt mer krevende tidsmessig enn det. Rektor Cecilie oppsummerer dette slik:

“Noe av intensjonen med “Helhetlig ledelse” var jo at jeg som rektor skulle få frigitt tid slik at jeg kunne fokusere mer på pedagogisk og strategisk ledelse. Når summen av

¹³ https://docs.google.com/document/d/1us1tB9XEqdntinvkXS1yW-a-wjY1N6NPSH_uipX2A8/edit, hentet 27/1-2019

arbeidsoppgaver som faller på ledergruppa er såpass stor, blir dette vanskelig i praksis. Jeg føler at jeg må flytte alt av det som krever tenking og konsentrasjon til kveldstid. Trykket av arbeidsoppgaver og henvendelser er nemlig så stort på dagtid at denne typen oppgaver blir utsatt”.

Både rektorer og avdelingsledere forteller at de tidligere faglederne hadde mer enn nok arbeidsoppgaver før “Helhetlig ledelse”. Nå har de i tillegg fått utvidet både arbeids- og ansvarsoppgaver som er omfattende når det gjelder tidsbruk. Rektorene stiller spørsmål til kommunens utlysningstekst som tilsa 60 % med administrasjon og ledelse som avdelingsleder, og 40 % med andre brukernære oppgaver. Rektorene opplever at de må være kreative og øke administrasjonsprosenten til avdelingslederne ved å gi dem ulike funksjonsoppgaver. Dette resulterer i nok administrasjonsressurs på papiret, men i realiteten inneholder funksjonsoppgavene andre arbeidsoppgaver, plikter og krav, noe som i praksis vil gi avdelingslederen flere arbeidsoppgaver, ikke mer og tilstrekkelig tid. Rektor Bård oppsummerer dette slik:

“Så det du gjør er at du jukser i faget. Du gir sånne tilleggsoppgaver som tidligere kanskje var litt spredt utover huset. Disse klemte vi nå inn i avdelingslederposten”.

Avdelingsleder Catrine beskriver at hun som fagleder hadde mer enn nok arbeidsoppgaver, og som avdelingsleder opplever hun nå at hun får flere og flere arbeidsoppgaver, og at det å følge opp de ansatte er krevende tidsmessig. Avdelingslederne Anne og Bjørn har den samme opplevelsen i forhold til at de opplever å få flere og flere arbeidsoppgaver. Bjørn beskriver dette på følgende måte:

“Jeg tenker at når jeg får en ny oppgave burde jeg si fra meg en annen oppgave, det skjer ikke. Det er jo et mattestykke i ledelsen også, når jeg skal bruke mindre tid på de store tankene og utviklingsarbeidet som rektor skal gjøre mye av, så kan jeg ta litt av hennes personalansvar. Men det skjer jo ikke. Vi er jo like involvert i utviklingsarbeidet som vi var før, men vi har fått flere arbeidsoppgaver.”

Hentet fra informantenes opplevelser kan vi vise til et funn som handler om at den totale

arbeidsmengden for avdelingsledere er for stor. De nye arbeids- og ansvarsoppgavene knyttet til spesielt personalansvar burde medført en større tidsressurs tilført fra kommunen. For å oppfylle intensjonen omdisponerer skolene andre oppgaver inn i avdelingslederrollen. Arbeidsmengden er også for stor for rektorer, da de har mengder med eksterne møter og komiteer det er forventet at de deltar i. Rektors nye rolle skal som tidligere skrevet handle om overordnet ledelse, samt personalansvar overfor avdelingslederne etter innføringen av “Helhetlig ledelse”. Dette bringer oss over på hvorvidt informantene har en opplevelse av at “Helhetlig ledelse” så langt har utgjort noen forskjell for elever og foreldre, og om de ansatte ser noen endringer utover personalansvaret som avdelingslederne har overtatt.

Alle de tre avdelingslederne svarer at de ikke tror elever og foreldre har merket noen endringer etter innføring av “Helhetlig ledelse”. Personalets opplevelser knyttes til avdelingsledernes personalansvar. Rektorene har lignende svar og mener at elever og foreldre så langt ikke har merket noen forskjeller. Rektor Anders sier at det fortsatt er han som fronter felles foreldremøter, og det er han som sender ut felles informasjon via den elektroniske meldeboka. Rektor Bård har imidlertid merket at det er noe færre henvendelser til han, og at foreldre nå retter flere av sine spørsmål og henvendelser direkte til avdelingslederne. Elever og foreldre skal potensielt merke endringene knyttet til en forbedring av læringsmiljøet, og dermed også potensielt elevenes læringsresultater. Tidsaspektet kan være gjeldende da modellen nettopp er innført. Dette gir oss altså funn som viser at så langt har nok ikke “Helhetlig ledelse” hatt betydning for elever og foreldre i noen stor grad. Rektor Bårds uttalelser om at det er noen færre henvendelser, kan potensielt peke i retning av at dette kan endre seg på sikt når modellen har fått satt seg mer.

Oppsummert kan vi i dette delkapittelet vise til funn som beskriver utfordringer knyttet til utøvelse av skoleledelse etter innføringen av “Helhetlig ledelse”. Dette er funn knyttet til endrede og uklare roller, arbeids- og ansvarsoppgaver for avdelingslederne, varierende kompetanse hos avdelingslederne, ulik tillit og legitimitet i personalet, samt at avdelingsledernes arbeidsoppgaver er for mange sett opp mot tilført tidsressurs. Summen av utfordringer som kommer frem i disse funnene kan gjøre det utfordrende å bygge gode team. Det synes heller ikke som at elever og foreldre så langt opplever noen endringer etter innføringen av “Helhetlig ledelse”, men at dette kan endre seg på sikt. Dette leder oss over til neste delkapittel som handler om potensielle muligheter våre informanter opplever at

“Helhetlig ledelse” potensielt bringer med seg når det gjelder utøvelsen av skoleledelse.

4.3.2. Potensielle muligheter

Et av de viktigste grepene i den nye ledermodellen er overgangen fra fagledere til avdelingsledere med tilhørende ansvarsområder og legitimering av rollen. Alle tre rektorer trekker fram at avdelingslederne nå har blitt *skoleledere*, ikke bare rektors assistent som skal hjelpe til med ro og orden. Rektor Anders beskriver dette når han sier:

“Så ser jeg det at avdelingslederne har blitt mere fremoverlente, de har selv gitt uttrykk for at de føler seg mer som skoleledere enn før. (...) og jeg har gitt dem rom til å tenke som skoleledere og jeg har gitt dem rom til å utøve skoleledelse. Jeg har utfordret dem mer. Og det setter de pris på. Rett og slett.”

Rektor Anders forteller videre at hans avdelingsledere nå tar mer ansvar, kvitterer ut saker de tidligere ville spurt han om råd i, og på den måten utøver ledelse mer direkte nå enn tidligere. I tillegg har han involvert sine avdelingsledere mer i det pedagogiske utviklingsarbeidet, ikke lenger bare på trinn, men også for skolen generelt. Rektor Cecilie forsterker ledelsesperspektivet ved å ta i bruk betegnelsen *team* når hun snakker om en legitimering av lederrollen:

“Det at avdelingsleder nå har fått et mer formelt og juridisk ansvar for sine beslutninger og arbeid kan være positivt. Legitimeringen av rollen medfører at vi rektorer i større grad må lytte til avdelingslederne og at man i større grad opererer som et team. Dette kan muligens føre til bedre beslutningsprosesser og høyere kvalitet på lederskapet.”

Avdelingslederne opplever også at deres roller er endret og forsterket. Avdelingsleder Catrine forteller at hun liker at ansvar nå delegeres også til avdelingslederne, slik at ikke rektor sitter med alt ansvar alene. Hun opplever at rollen som avdelingsleder anerkjennes. Avdelingsleder Bård beskriver dette på denne måten:

“Vi er nå definert som ledere, og jeg opplever kanskje også litt at jeg i større grad blir tatt som en leder, både formelt og uformelt, og vi er satset på. Det framsnakkes at også avdelingslederne er en viktig del av utviklingsarbeidet som foregår på skolene, og at vi får ting til å skje. Og jeg synes at funksjonen vår blir mer framsnakket i det offentlige rom og på Rådhuset. Det kjenner jeg på og det synes jeg er alright”.

Vi tolker informantenes fortellinger som at skoleledelsen nå skal utføres av rektor sammen med sine avdelingsledere, og sammen skal de utgjøre skolens lederteam. Lederteamet skal ha et kollektivt ansvar for arbeidsoppgavene, samtidig som den enkelte har et individuelt ansvar for sine arbeidsoppgaver. Dette leder oss over på nettopp arbeids- og ansvarsområder.

Med “Helhetlig ledelse” har avdelingslederne fått delegert formelle arbeids- og ansvarsoppgaver, og gjennom disse har deres muligheter og handlingsrom for å utøve ledelse heller enn administrasjon økt. Avdelingsleder Catrine forteller at hun opplever å ha stor tillit fra rektor, og dermed også stort lokalt handlingsrom. Både avdelingsleder Anne og Bård er opptatt av å ha et reelt handlingsrom for ledelse i sin utøvelse av jobben som avdelingsledere. Bård beskriver et ønske om og et behov for tillit både fra rektor og fra personalet, og omtaler dette som en tillit som viser at man ønsker det beste for hverandre og elevene i hverdagen. Begge beskriver at rektor må gi dem handlingsrom for ledelse, tid til ledelse og at rektor må lytte til dem som ledere. Anne oppsummerer dette slik:

“Hva som er viktig for meg når jeg skal utøve skoleledelse så er det jo litt rammene man får utdelt. Det er jo helt avgjørende at man får det rommet man trenger og den tida man trenger, for det er jo helt avgjørende å bli lyttet til. Det var jo litt av bakgrunnen til at man går inn i ledelse også da. Man vil ha en finger med i spillet på hvordan man driver skolen. (...) Det er en forventning, at min stemme betyr noe. Jeg tror nok ikke jeg hadde vært her om jeg hadde merket at jeg ikke hadde fått vært med og bidratt i prosesser, vært med å lede skolen og retningen vi tar.”

Både rektorenes og avdelingsledernes opplevelser forteller oss om en legitimering og oppgradering av lederrollen fra fagleder til avdelingsleder. Rektor og avdelingslederne utøver skoleledelsen i team. I tillegg er handlingsrommet til avdelingslederne økt. “Helhetlig ledelse” innebærer et større handlingsrom for å kunne utøve skoleledelse heller enn

administrasjon. Både rektorers og avdelingsledernes handlingsrom endres med “Helhetlig ledelse”, og begge roller må forholde seg til hverandre og samarbeid i team.

I tillegg til at handlingsrommet for ledelse endres, beskriver også avdelingslederne en økt og bedre mulighet for å komme tett på lærerne og deres undervisningspraksis. Alle tre avdelingsledere beskriver en hverdag hvor de jobber i tett samarbeid med lærerne på sitt trinn eller sin avdeling som de også har personalansvar for. Avdelingsleder Catrine forteller at personalansvaret gjør at hun blir ekstra godt kjent med sine medarbeidere i sin avdeling, noe som igjen gjør det lettere å spille på styrkene deres i hverdagen. Hun vil være tett på sine medarbeidere, samtidig som det skal være lav terskel for at de skal komme til henne. Avdelingsleder Anne forteller at hun har fått positive tilbakemeldinger på at hun som avdelingsleder oppleves som tettere på og nærmere enn hva rektor gjorde:

“Nærledelse er positivt, og det tror jeg lærerne også synes. Det ble også fremhevet som en styrke og mulighet fra personalet, det å kjenne at de har en leder som er nærmere seg.”

Avdelingsledere har gjerne undervisningsplikt i sin stilling, og vil derfor ha tettere kontakt med læringsarbeidet i klasserommet, og i så måte lettere være tett på lærerne i deres klasserom og i deres undervisning. Rektor har hovedansvaret for skolens overordnede drift, men med avdelingsledere tettere på klasserommet og skolens kjernevirksomhet, skapes det en forventning om at avdelingslederne skal være de nye utviklingslederne i skolen. Dette bringer oss over på muligheter “Helhetlig ledelse” kan gi med tanke på pedagogisk utviklingsarbeid.

Tidsmessig skoleledelse handler om å lede skolens kollektive læring, utvikle skolens kollektive læringskapasitet og utvikle profesjonsfellesskap. Gjennom utviklingsarbeid, kompetansebygging og organisasjonslæring skal skolen utvikle seg, og dette er et omfattende arbeid som rektor ikke klarer alene. Rektor må samspille med sine avdelingsledere i lederteam for å fremme en best mulig profesjonsutvikling i skolen. Alle informanter opplever at en delegert ledelse med avdelingsledere som er tett på klasseromspraksisen gjør at lærerne opplever å ha sin nærmeste leder tettere på seg. Avdelingslederne kan dermed lettere følge opp utviklingsarbeidet på sin avdeling eller sitt trinn. Avdelingslederne er samtidig opptatt av at deres aktive deltakelse i planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeid er en styrke.

Avdelingsleder Bjørn sier følgende:

“Det kommer jo forhåpentligvis noe bedre ut av det når man er flere i forhold til en, man får jo litt mer gjennomtenkte, gjennomdrøfta og reflekterte beslutninger. Man kan være i forkant av en del ting. Det blir større kvalitet over det som foregår av pedagogisk arbeid.”

Avdelingsleder Catrine hever det i tillegg til kommunalt nivå. Etter innføringen av “Helhetlig ledelse” merker hun en dreining i Trondheim kommune i retning av en mer enhetlig og felles tenkning rundt utviklingsarbeid:

“Det blir en sånn felles tanke for ting, og man får et felles språk om det man snakker om, og at man synliggjør noen verdier som kjerneverdier i Trondheim kommune. Det bør gjennomsyre både barnehage og skole og andre plasser der folk møter aktører fra kommunen. Det opplever jeg litt at vi merker, at det har skjedd noe.”

Ansvarliggjøringen av avdelingslederne med deres nye arbeids- og ansvarsområder skal i utgangspunktet frigjøre tid i rektors arbeidshverdag. Avdelingsleder Bjørn beskriver dette slik:

“Tanken, sånn som jeg ser den nå, er at nå skal en del av rektors oppgaver delegeres slik at rektor skal få større tid og større muligheter til å drive litt mer meta, tenke de store tankene og planlegge det store utviklingsarbeidet vårt”.

Intensjonen med “Helhetlig ledelse” er blant annet at rektor skal få frigjort tid til å innta et metaperspektiv, analysere virksomheten og sette i gang utviklingsprosjekter knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling. Her ligger det et stort potensial for forbedring av skolens virksomhet.

Oppsummert har vi tolket rektorenes og avdelingsledernes opplevelser og finner potensielle muligheter innenfor skoleledelsen etter innføringen av “Helhetlig ledelse”. Innføringen av

lederleddet “avdelingsleder” resulterer i en legitimering og oppgradering av lederrollen til mellomlederne. I tillegg øker avdelingsledernes handlingsrom for ledelse på grunn av deres nye arbeids- og ansvarsområder. Gjennom ledelse av sin avdeling og personalansvaret kommer avdelingslederne tettere på lærerne og deres klasseromspraksis, og kan dermed lettere følge opp den enkelte lærer i hans eller hennes yrkesutøvelse og det pedagogiske utviklingsarbeidet. Parallelt med avdelingsledernes økte ledelsesansvar, skal det potensielt frigjøre tid for rektors pedagogiske og langsiktige planlegging.

4.4. Oppsummering av funn

I dette kapittelet har vi beskrevet og analysert opplevelsene de tre rektorene og de tre avdelingslederne har delt med oss. Vi har tolket informantenes opplevelser og ser at vi har konkrete funn. Informantene ser flere potensielle muligheter ved “Helhetlig ledelse”, men også flere elementer som kan hindre at modellen kan ta ut sitt fulle potensial. Sentrale funn i vår undersøkelse viser en svak prosess ved innføringen av modellen. Denne er preget av hastverk, manglende medvirkning og for svak kommunikasjon. Informantene sier at de har for liten innsikt i begrunnelsen for endringene og teoriene modellen “Helhetlig ledelse” bygger på. Innføringen av modellen er bygd på en delegering av ansvar og myndighet til avdelingslederne. Dette medfører utfordringer knyttet til arbeidsoppgaver, legitimitet i forhold til rolle, funksjonsnivå i ledergruppene og forholdet skoleledelse og ansatte. Informantene ser imidlertid også muligheter og potensial i den nye modellen i forhold til lederskap, avdelingsledernes nye rolle, funksjonsnivå og teamtenking. Mulighetene for ledelse i linje er styrket ved avdelingsledernes nye rolle. Fokuset på lederteamet og mulighetene som ligger i teamtenking oppleves som viktig blant informantene. Flere ansvarlige medlemmer i en ledergruppe tenker bedre i fellesskap, enn en rektor som skal arbeide alene. I neste kapittel vil våre funn bli drøftet opp mot problemstilling og forskningsspørsmål, i lys av tidligere forskning og teori beskrevet i kapittel to.

Kapittel 5: Drøfting og konklusjon

Vår empiri er hentet fra intervjuer med tre avdelingsledere og tre rektorer, og vi søker å finne svar på følgende problemstilling:

“Hvordan opplever rektorer og avdelingsledere å utøve skoleledelse i “Helhetlig ledelse?”

Til hjelp for å besvare vår problemstilling, har vi laget to forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever informantene de organisatoriske endringene og begrunnelsen for disse i “Helhetlig ledelse”?
2. Hvilke utfordringer og muligheter i utøvelsen av skoleledelse opplever informantene i “Helhetlig ledelse”?

“Helhetlig ledelse” er som tidligere skrevet, en politisk initiert reorganisering av lederteamene i Trondheim kommune som innebærer en strukturendring med innføring av et nytt ledernivå. Lederleddet “avdelingsleder” delegeres formelt og juridisk ansvar for fag, økonomi og personal. Endringen skal tas ned lokalt på den enkelte enhet. Drøftingen vår er strukturert i to deler, og gjennom denne strukturen behandler vi forskningsspørsmålene slik at vi avslutningsvis besvarer problemstillingen. Første del omhandler den organisatoriske endringen av lederteamene, og del to handler om potensielle utfordringer og muligheter “Helhetlig ledelse” har for utøvelsen av skoleledelse i team. Avslutningsvis gir vi svar på problemstillingen vår.

5. 1. Organisatoriske endringer i “Helhetlig ledelse”

“Helhetlig ledelse” innebærer en organisasjonsendring med innføring av det nye lederleddet avdelingsleder. Vårt forskningsspørsmål som handler om organisasjonsendringene ser slik ut:

“Hvordan opplever informantene de organisatoriske endringene og begrunnelsen for disse i “Helhetlig ledelse”?

Alle informantene forteller om en opplevelse av en oppgradering av mellomlederrollen, med endrede arbeids- og ansvarsområder for både rektor og avdelingsledere. Videre har rektorer og avdelingsledere en opplevelse av at behovet for organisasjonsendringene stammer fra helsesektoren. Dette tolker vi til å være begrunnet i uklar formidling og artikulasjon av begrunnelsen og intensjonen for reorganiseringen fra kommunen sin side. Samtidig ser informantene et reelt behov for ledelse i team, og ikke minst et behov for en styrking og fremming av ledelsen generelt. Informantene har liten eller mangelfull kunnskap om det teoretiske fundamentet og begrunnelsene for “Helhetlig ledelse”. Prosessen opplever de som svært hastig, med lite medvirkning og med mangelfull informasjon. Videre i dette delkapittelet skal vi drøfte funnene i lys av teori og tidligere forskning.

“Helhetlig ledelse” innebærer at avdelingslederne får delegert ansvar og blir gjennom dette bemyndiget som ledere. Skolene skal nå ledes av rektorer og avdelingsledere sammen, og de skal i fellesskap utgjøre skolens lederteam. Trondheim kommune har med dette initiert en organisatorisk endring, og tatt et valg hvor de vil at skolene skal ledes i team. Dette er i tråd med gjeldende styringsdokumenter, samt Hjertøs (2017) tanker om en distribuert skoleledelse i team. Hjertø (2017) omtaler ledelse i team som effektiv skoleledelse som potensielt kan influere positivt på elevenes læringsresultater.

På den ene siden initierer Trondheim kommune en delegering av myndighet i form av at avdelingslederne nå skal inneha formelt og juridisk ansvar, samtidig som de initierer en distribuering av lederskapet hvor de ønsker at skolene skal ledes i team. I henhold til Bang (2007) innebærer delegering av myndighet at lederen skal sørge for at medarbeideren har ressurser, beslutningsmyndighet, fullmakter, makt og frihet for å kunne utføre arbeidsoppgaven. Trondheim kommune har bestemt at alle avdelingsledere skal ha ansvar for fag, økonomi og personal, og delegert dette ansvaret. Konsekvensen av dette er at rektorene selv ikke kan velge hvilke medarbeidere som skal ha de ulike ansvars- og arbeidsoppgavene ut fra ferdigheter, kompetanse og personlig egnethet. Ved en distribuert fordeling av arbeids- og ansvarsoppgaver, kunne rektorene fordelt oppgaver på teammedlemmene og seg selv ut fra hva som er mest hensiktsmessig. Med et delegert ansvar vil det potensielt være en utfordring om den enkelte avdelingslederen har legitimitet i personalet til å utøve ledelse innen det delegerte arbeids- og ansvarsområdet. Legitimitet er gjerne basert på tillit, og for å oppnå tillit må avdelingslederne være i besittelse av riktig kompetanse, ferdigheter og

personlig egnethet. Motsetningene mellom delegering og distribuering sett opp mot legitimering vil være aktuelle utfordringer i flere sammenhenger i dette delkapittelet.

Gronn (2002) og Spillane (2006) vektlegger kraften som kan ligge i et distribuert ledelsesperspektiv og ikke minst mulighetene. Skoler og organisasjoner av en viss størrelse er såpass komplekse at man er nødt til å operere med avdelinger med et distribuert ledelsesansvar hos mellomledere eller avdelingsledere. Om mellomlederne har de rette kvalifikasjonene som ledere, hevder Gronn (2002) og Spillane (2006) at det er mye å hente på et distribuert perspektiv. I skolekonteksten ligger det store muligheter i forhold til de sosiale interaksjonene som et distribuert lederskap bygger på. Et distribuert lederskap fordrer gjerne sosiale interaksjoner mellom mennesker som ikke nødvendigvis har kommunisert mye tidligere. Lykkes organisasjonen med å etablere denne typen kommunikasjon og sosial interaksjon, finnes det potensielt et utviklingspotensial i organisasjonen. Det at ledelsen setter igang prosesser som fører til bedre kommunikasjon både innenfor fagseksjoner og på tvers av tilvente kanaler kan være positivt. Resultatet kan eksempelvis bli en økt delingskultur og styrket kollegaveiledning og støtte. Det kan også være en økt sjanse for at ledelsens intensjoner får virkning og faktisk blir fulgt opp. Dette fordi den distribuerte tilnærmingen kan føre til at mellomlederne kommer tettere på de ansatte. Det er samtidig grunn til å påpeke at det kan være utfordringer knyttet til det å jobbe distribuert. Hjertøs (2017) forutsetninger om strukturell og psykologisk myndiggjøring av alle medlemmene i lederteamet, Mintzbergs (1998) teorier om roller, og Abrahamsen og Aas (2019) sine tanker om fortolkning av roller vil være av betydning for hvordan en distribuert tilnærming kan og vil fungere. Disse områdene vil vi komme mer tilbake til gjennom hele dette kapittelet.

Funn i tidligere forskning peker i retning av at en distribuering av ledelse er hensiktsmessig med tanke på skoleledelsens mange oppgaver. Ulike styringsdokumenter (Stortingsmelding 19, 2009-2010; Stortingsmelding 22, 2010-2011) viser til et behov av en distribuert skoleledelse utført av avdelingsledere og rektor i team. Dette begrunnes med at skoleledelsens oppgaver er mange, komplekse, og at de ikke kan utføres av en rektor alene. Det foreligger et behov for samarbeid og ledelse i team for en best mulig skoleledelse, som igjen kan gi elevene et best mulig faglig og sosialt læringsmiljø. Masteroppgaven "Styrket skoleledelse for fremtiden" (2015) viser til erfaringer i Bergen og Stavanger hvor skoleledelsen ble styrket gjennom innføring av avdelingsledelse. Utgangspunktet for

endringene var at kommunene fikk tilbakemeldinger om at rektorrollen var for krevende, og gjennom avdelingsledelse har skolene lyktes med å avlaste rektorene for noen av arbeidsoppgavene. Bergen og Stavanger ønsker ikke å gå tilbake til tidligere ledelsesmodell, da nåværende modell resulterer i et økt kollektiv på skolene, lærere og ledelse lærer sammen, og de opplever en sterkere “Vi-følelse”. Abrahamsen og Aas (2019) sin forskning går blant annet inn på de endringene det medfører for rektorene at de må lede skolens læringsarbeid gjennom avdelingslederne. Dette kan skape en økt avstand mellom rektor og lærerne, men samtidig får avdelingslederne muligheter til å forme sin egen lederrolle. Det viktigste momentet er at avdelingslederne kommer tettere på det læringsarbeidet som skjer i klasserommene og det som er skolens kjernevirksomhet.

Våre funn viser at informantene opplever “Helhetlig ledelse” som en oppgradering og legitimering av mellomlederrollen. Den nye mellomlederrollen innebærer endrede arbeids- og ansvarsområder for avdelingslederne, men også en endring for rektorene. Abrahamsen og Aas (2019) peker på at mange av oppgavene de tidligere fagledere eller inspektører i norsk skole hadde, var preget av administrativt arbeid, og handlet lite om ledelse. De beskriver rollen som en “pedagogisk vaktmester” som hadde ansvar for ro, orden, stabilitet gjennom administrasjon av for eksempel timeplaner, inspeksjonsplaner og vikarordning. Våre informanter beskriver ikke den tidligere rollen som en “vaktmesterrolle”, men de omtalte arbeidsoppgavene Abrahamsen og Aas (2019) nevner, er i tråd med de oppgavene våre informanter som arbeidet som fagledere tidligere beskriver at de hadde. Med nye ansvars- og arbeidsoppgaver endres denne rollen. Avdelingslederne er nå delegert ansvar og bemyndiget som ledere, og de har fått delegert autonomi gjennom den nye avdelingslederrollen. Spørsmålet er om avdelingslederne har den nødvendige strukturelle og psykologiske myndiggjøring (Hjertø, 2017) til å utøve sine nye arbeids- og ansvarsoppgaver. Abrahamsen og Aas (2019) omtaler den nye mellomlederrollen i skolen som en rolle plassert midt mellom ulike nivåer i organisasjonen. Rektor er fortsatt øverste leder, men skal nå lede i samarbeid med avdelingslederne. Avdelingslederne har fortsatt mange administrative oppgaver og gjerne undervisning, men skal samtidig lede lærerne og lærernes læringsarbeid med elevene. Avdelingslederne kan på denne måten havne i en vanskelig mellomposisjon hvor de på den ene siden fortsatt skal utføre flere av de samme arbeidsoppgavene som lærerne, og samarbeide på team eller fagseksjon. På den andre siden skal de utøve ledelse og lede lærerne i deres arbeid i klasserommet. Dette kan tidvis være en krevende balanse. Grad av tillit og legitimitet vil være avgjørende for hvorvidt avdelingslederne vil kunne oppnå autonomi og

kunne utøve rollen som skoleledere innen områdene fag, økonomi og personal.

Funnene våre viser at det ikke er store endringer knyttet til områdene fag og økonomi, men at den store endringen handler om at avdelingslederne har personalansvar etter innføringen av "Helhetlig ledelse". Med stadig økende elevtall med dertil økende antall ansatte, er omfanget av utviklingssamtaler med tilhørende personaloppfølging blitt en for stor og omfangsrik oppgave for rektor alene. Skolene som innførte avdelingsledelse i Trondheim kommune har fra 30-120 ansatte. I privat næringsliv opereres det gjerne med personalansvar for 7, pluss minus 2, som en tommelfingerregel for antall ansatte en leder bør ha personalansvar for. Aas og Paulsen (2017) sier at for å kunne følge opp den enkelte lærers undervisningspraksis, kan ikke rektor utføre denne jobben alene. Med avdelingsledere i lederteam, vil disse utøve en ledelse hvor de vil komme tett på lærernes undervisning i klasserommene, være nær praksis og dermed lettere kunne lede lærerne.

Rektorene ser nødvendigheten med å delegere en tidkrevende oppgave, samtidig som de uttrykker en viss motstand mot denne endringen fordi personaloppfølging er en oppgave som tradisjonelt har tilhørt rektorer. Når avdelingslederne tar over medarbeidersamtalene er det en fare for at elementer i det rektor har vektlagt forsvinner. Når flere avdelingsledere skal gjennomføre utviklingssamtalene som en rektor har gjennomført tidligere, kan dette medføre at innholdet på samtalene blir ulikt fra avdelingsleder til avdelingsleder, og annerledes enn det rektor kan tenke seg. I ytterste konsekvens kan viktige områder knyttet til verdier og det verdsettende perspektivet (Skrøvset & Tiller, 2011) forsvinne. Dette er selvsagt avhengig av avdelingsleders personlige egenskaper, evne til psykososial forståelse og forståelse for helheten i lederskapet. På den annen side er det også en mulighet for at en avdelingsleder har ferdigheter som gjør at dette blir løst på en bedre måte enn tidligere.

Samtidig kan vi stille spørsmål ved hvorvidt Trondheim kommunes delegering av arbeids- og ansvarsområder er hensiktsmessig. Delegeringen innebærer en myndiggjøring av avdelingslederne uten tanke for personlige egenskaper, kompetanse og erfaring. Riktignok ansatte rektorene sine avdelingsledere under betingelser som innebar de delegerte arbeids- og ansvarsområdene, men de ansatte avdelingslederne kan potensielt vise seg og ikke fungere godt nok i henhold til forventningene. Da rektorene gjorde sine ansettelse var de i et

krysspress mellom skoleeiers krav om delegering av ansvar til avdelingslederne, og sine egne verdier og holdninger knyttet til stillingsvern og respekt for sine fast ansatte medarbeidere. Et spørsmål som kan stilles handler om hvilke reaksjoner det potensielt ville ha skapt dersom en rektor ikke ansatte en fagleder som hadde vært ved skolen i mange år, og som hadde et tett forhold til både lærere, elevene og foreldre. Rektors legitimitet kunne bli svekket selv om rektor fra sitt ståsted tar riktige valg ut fra faglederens kvalifikasjoner. Det vil være av betydning at rektorene tar gode og objektive avgjørelser i ansettelsesprosessen, noe som potensielt kunne være krevende for rektorene slik prosessen ble. Våre informanter forteller at flere av de tidligere faglederne ikke søkte på andre enheter av respekt for de som hadde stillingene fra før. Vi stiller spørsmål til hvorvidt prosessen som ble gjennomført av skoleeier resulterte i at skolene fikk de gode og riktige søkerne på avdelingslederstillingene, og om rektorene deretter kunne ansette de best kvalifiserte søkerne. Rektorene visste heller ikke helt hvordan avdelingslederjobben ville se ut i praksis. Bedre kunnskap om den nye ledelsesmodellen ville nok gjort rektorene bedre rustet til å ta gode avgjørelser i ansettelsesprosessen. Dette gjelder spesielt med tanke på at avdelingslederne er delegert et personalansvar. En mer informativ og kvalitativ informasjon til de daværende faglederne kunne potensielt ha resultert i at flere fagledere hadde mer kunnskap om stillingene de søkte på, og dermed var mer bevisst på krav og forventninger som det delegerte ansvaret innebærer.

Rektor Cecilies fortelling er et eksempel på at en delegering av personalansvar og myndighet skaper utfordringer og økt kompleksitet på hennes skole. Hun forteller om sin avdelingsleder som ikke behersker personalansvar, noe som har blitt tydelig etter ett år i stillingen som avdelingsleder. Vedkommende har heller ikke tillit i personalet til å utføre personalansvaret, og dermed heller ikke den nødvendige legitimeringen. Rektor Cecilie sier samtidig at avdelingslederen innehar andre kvaliteter skolen ikke vil eller kan være foruten. Spørsmålet her blir om Trondheim kommune vil akseptere at rektorer gjør endringer innad på lederteam, og hvordan stiller skoleeier seg til en eventuell endring av arbeids- og ansvarsområdene for avdelingslederen. En annen løsning kan være at kommunen tilbyr støttefunksjoner og skolering for avdelingslederne som potensielt er delegert arbeidsoppgaver de hverken har erfaring eller kunnskap og kompetanse til å utføre. Videre vil det også kunne stilles spørsmål til hvorvidt nødvendig tillit og legitimering i personalet vil være mulig å gjenopprette. Spillane (2006) trekker frem at i et distribuert perspektiv vil man distribuere oppgaver og roller ut i fra medarbeidernes kompetanse, noe som innebærer at den enkelte medarbeider

innehar den ønskede kompetansen for å ha ansvar og løse oppgaver. Hjertøs (2017) definisjon på lederteam beskriver en lederform hvor medlemmene er gjensidig avhengig av hverandre, og hvor lederen deler sin makt gjennom strukturell og psykologisk myndighet. Det distribuerte perspektivet blir i kontrast til et delegert perspektiv hvor medarbeiderne blir pålagt ansvar og oppgaver ut fra hva som er organisasjonens behov.

Delegeringen av myndighet og distribusjon av lederskap på området personalansvar vil uansett kreve god kommunikasjon mellom rektor og avdelingsledere. Rektor skal fortsatt være skolens øverste leder, og vil derfor ha behov for informasjon og kunnskap om sine ansatte. Det vil være nødvendig med samarbeid og kommunikasjon mellom rektor og avdelingsledere som har gjennomført utviklingssamtaler og har personaloppfølgingen. Rektor og avdelingsledere må finne en hensiktsmessig form og innhold på dette arbeidet. Dersom lederteamet som helhet får til en hensiktsmessig struktur og informasjons- og kommunikasjonsflyt, vil ledelsen ved skolen totalt sett komme styrket ut. I motsatt fall vil ledelsen som helhet svekkes. Utfordringen her vil være at tilliten og legitimiteten til å utøve ledelse må være tilstede både hos rektor og avdelingslederne. For å få denne tilliten må den enkelte avdelingsleder og rektor være i besittelse av den riktige kompetansen.

Overgangen fra rektor som personalansvarlig til avdelingslederne som personalansvarlige vil kreve tilvenning og tid både for rektorer, avdelingsledere og personalet. I følge Klev og Levin (2002) er det ikke uvanlig med motstand ved inngangen til endringsprosesser. Det vil hjelpe med en generell forståelse for intensjonen og begrunnelse for innføringen av "Helhetlig ledelse". Det vil her være viktig at lederteamene på de enkelte skolene gjennomgår "Helhetlig ledelse" med personalet, men aller helst burde kommunen ved skolesjef eller kommunaldirektør orientert skolens ansatte. Denne informasjonen kunne for eksempel ha vært gjennomført når skolens personal er invitert til samlinger i regi av kommunen ved oppstart av skoleåret. Dette leder oss over på kommunens informasjon i forkant av prosessen. Klev og Levin (2002) understreker viktigheten med en god organisasjonsanalyse i forkant av endringsprosesser. Denne analysen må følges opp med god informasjon ut mot medarbeiderne om hvorfor en endringsprosess er ønsket. I det videre arbeidet er det viktig at medarbeiderne som berøres av endringsprosessen føler at de får medvirke i det som skjer i prosessen. På denne måten kan man skape gode premisser for utvikling og læring sammen i organisasjonen, dette kaller Klev og Levin (2002) for samskapt læring.

I henhold til Trondheim kommunes plan om innføringen av “Helhetlig ledelse” skrevet om i kapittel 1, skal både rektorer, ledergrupper og personalgrupper være grundig informert og orientert om begrunnelsene og det teoretiske grunnlaget for reorganiseringen av lederteamene. I denne planen beskrives en prosess i forkant av reorganiseringen. Trondheim kommune har 56 rektorer som leder sine lederteam med to eller tre avdelingsledere. Seks av disse har vært våre informanter i denne studien, og våre funn viser at Trondheim kommunes plan for prosess nok ikke har nådd ut til alle rektorer og daværende fagledere. Våre seks informanter som innehar stillinger som rektorer og avdelingsledere synes ikke å være godt nok informert, og ikke minst opplever de at de ikke har blitt tatt med på vurdering og refleksjon i forkant. Det kan derfor stilles spørsmål til hvorvidt kommunen har informert og artikulert sine intensjoner godt nok overfor rektorgruppa og de daværende faglederne. Det synes derfor å være en brist mellom kommunens intensjoner og hva den enkelte rektor og avdelingsleder har forstått, og hvordan spesielt rektorgruppa opplever å ha medvirket i prosessen. Det er et paradoks at rektorer og avdelingsledere ikke sitter på god nok informasjon og kunnskap i forhold til begrunnelse, prosess og legitimering av endringer. Dette vil naturlig nok påvirke forståelse, innsikt, motivasjon og engasjement. Rektorer og avdelingsledere er førstelinje i denne prosessen. Når de impliserte lederne har en mangelfull innsikt i begrunnelser og opplever at de ikke har medvirket i prosessen, blir spørsmålet hvordan skoleeier kan tro at de nye lederteamene skal klare å få tillit og legitimering i personalet.

I endringsprosessen argumenterer Klev og Levin (2002) for at en demokratisk inngang med medvirkning og god kommunikasjon vil være viktig. Dette har betydning for endringsviljen, motivasjonen for endring, og ikke minst at motstanden mot endring kan reduseres. Ved en demokratisk prosess med deltakerdemokrati kan man oppnå det Klev og Levin (2002) omtaler som samskapt læring. Gjennom å lytte til ansatte i en prosess vil de impliserte parter kunne lære av hverandre. I henhold til hva våre informanter forteller, synes det som at Trondheim kommune ikke har klart å ta ut dette potensialet. Hadde en slik prosess vært gjennomført og kommunisert kunne det gjort mye med de ansattes eierskap og motivasjon for hele prosessen. Kommunens intensjon var medvirkning og samskaping i henhold til den nordiske modellen (Irgens, 2016) og Klev og Levins (2002) tanker om utviklingsprosesser i organisasjonsutvikling. Dette er ikke kommunisert, forstått og opplevd slik av rektorer og avdelingsledere. Klev og Levin (2002) beskriver et juv som i praksis eksisterer mellom forankringen med medvirkning i teorien, og den praksisen man faktisk ser hvor medvirkning

og kunnskapsbygging er fraværende. Det er dette juvet Klev og Levin (2002) ønsker å minske med “samskapt læring”. Trondheim kommune hadde som tidligere skrevet en intensjon om medvirkning, men i praksis opplevde ikke våre informanter denne medvirkningen. Dette resulterte i manglende samskapte læringsprosesser i organisasjonen, og det vil være vanskelig å bygge en bro over juvet i henhold til Klev og Levins (2002) tanker. En organisasjonsanalyse hvor funn og behov hadde vært godt kommunisert, ville legitimert prosessen på en helt annen måte. Dersom avdelingsledere og rektorer hadde vært bedre informert og orientert, og ikke minst lyttet til, ville de hatt et bedre utgangspunkt for å bidra i prosessen. De hadde også hatt et helt annet utgangspunkt for å gå inn i selve ansettelsesprosessen. Våre informanter beskriver denne som særs krevende.

Før innføringen av “Helhetlig ledelse” jobbet rektorene tett med sine daværende fagledere og utviklet sine ledergrupper på den enkelte enhet. Mange av faglederne var ansatt av sittende rektorer, de hadde et gjensidig tillitsforhold, og ikke minst en erfaring med samarbeid og arbeidsfordeling innad i sittende lederteam. Trondheim kommunes prosess innebar at alle daværende fagledere ble oppsagt, for så å skulle søke på de nye avdelingslederstillingene. Denne prosessen opplevde både rektorer og fagledere som krevende. Våre funn viser at faglederne ble usikre i forhold til antall stillinger og skoler de skulle søke på, og ikke minst usikre på hvor mange andre som ville søke på den enheten de allerede var ansatt på. Rektorene var usikre på antall søkere på sine enheter, ville noen av skolens fagledere få tilbud på en annen enhet, og hvordan kom det enkelte lederteam til å se ut? Prosessen utfordret tillitsforholdet innad i ledergruppa, samt tilliten mellom rektor og daværende fagledere. De daværende fagledernes usikkerhet og opplevelse av manglende tillit kommer fram som tydelige funn. Dette momentet kan ha blitt forsterket med den varierte tilnærmingen som ble valgt på de enkelte enheter. Skrøvset og Tiller (2011) poengterer viktigheten av tillit mellom partene for å kunne praktisere verdsettende ledelse, og prosessen rektorene var pålagt å drive kan ha vært utfordrende for dette tillitsforholdet. Legalitet og legal makt kan betegnes som den makten lovverk og regelverk gir skoleledere slik at de kan utøve sine lederoppgaver i skolen. Legitimitet og i forlengelsen av det, legitim troverdighet og makt er noe man tilegner seg gjennom tillit i personalet. Denne tilliten kan føre til at ledelsen får støtte til gjennomføring av prosesser og muligheter til å nå sine mål. Rektor er avhengig av lojalitet fra sine avdelingsledere, og denne lojaliteten kan ha blitt skadet av den svake prosessen rundt ansettelse og implementeringen av den nye ledelsesmodellen.

En mellomleder kan komme i et krysspress mellom lojalitet til rektor og lojalitet til de lærerne vedkommende er leder for. Skal skolen lykkes med tanken om ledelse i team som “Helhetlig ledelse” har som intensjon, er det viktig at lojaliteten går i favør av rektor. Vi ser her at måten avdelingslederne er gitt legalitet på potensielt kan skade deres legitimitet. Det vil være avgjørende at tillitsforholdene innad i ledergruppa er på plass. Det er ikke bare i forholdet rektor-avdelingsleder at tillit og lojalitet må være på plass, dette gjelder også mellom de enkelte avdelingslederne. Forskjeller i personlighet knyttet til kompetanse og ferdigheter får følger for den enkeltes legitimitet i personalet, men vil også kunne få betydning mellom medlemmene i ledergruppa. Lojaliteten vil ikke nødvendigvis være grenseløs når slitasje grunnet manglende kompetanse og ferdigheter gjør seg gjeldende. Dette kan bli en følgefeil av den delegerte inngangen til endringsprosessen. Det vil være avgjørende at ledergruppa jobber med disse faktorene kontinuerlig for å legge grunnlaget for et best mulig funksjonsnivå. I henhold til Hjertøs (2017) definisjon på lederteam er medlemmene i teamet gjensidig avhengig av hverandre.

En annen utfordring i ansettelsesprosessen handler om tidsaspektet. Informantene forteller om en opplevelse av at prosessen gikk veldig fort, var preget av mangelfull kommunikasjon, travelhet, og var på mange måter uprofesjonell. Enehaug og Thune (2007) vektlegger at det er viktig å sette av nok tid for å lykkes med endringsprosesser, og en må innse at ting tar tid og det må derfor utvises tålmodighet. Ved prosessen i Trondheim kommune kan det virke som om skoleeier har hatt det for travelt med de konsekvensene dette får. Rektorene skulle i løpet av kort tid ansette nye avdelingsledere, og de daværende faglederne skulle søke avdelingslederstillinger, delta på intervjuer, og ta stilling til hvor de eventuelt skulle takke ja eller ikke til en ny stilling. Dette i et tidsrom hvor avdelingslederne tradisjonelt har en travel tid med tentamens- og eksamensavvikling og planlegging av kommende skoleår. En slik “Top-down” inngang” til endringsprosesser gir i følge Irgens (2016) sjelden gode resultater, da motivasjon og forståelse vil bli mangelfull. Denne måten å kjøre en prosess og implementering på bryter med den “nordiske modellen” som tradisjonelt legger opp til demokratiske prosesser med stor grad av brukermedvirkning og samarbeid. I følge Irgens (2016) karakteriseres den nordiske modellen av likhet og konsensus, hvor det vil være viktig med diskusjoner før beslutninger tas. Skoleeiers gjennomføring utfordrer legitimiteten til både prosessen, rektorene og ikke minst muligheten for de nye lederteamene til å arbeide i henhold til “Helhetlig ledelse” generelt. Klev og Levin (2002) er tydelige på at grunnlaget og argumentasjonen for endringer i en organisasjon må bygge på en organisasjonsanalyse. Viser

analysen at det er behov for endring, er endringsprosessen legitimert og begrunnet. I prosjekt “Helhetlig ledelse” kan det synes som om mangelen på en organisasjonsanalyse i forkant, kombinert med en “Top-down” inngang har vært lite heldig. Dette forsterkes av at skoleeier gjennomførte det som våre informanter opplevde som en svært travel prosess.

I denne travle og mangelfulle prosessen etterlyser både rektorer og avdelingsledere stillingsvern og forutsigbarhet. Det er sjeldent i norsk arbeidsliv at fast ansatte mellomledere blir sagt opp og må søke på nye stillinger. Med fagforeningenes sterke posisjon i norsk samfunnsliv er det spesielt at skoleeier gjennomfører prosessen på denne måten. Spørsmålet er hva prosessen har kostet i forhold til positivitet og motivasjon hos den enkelte avdelingsleder og rektor, og hva den har resultert i av tillit og legitimitet i personalgruppene på de ulike skolene. Ved godt begrunnede endringsprosesser med stor grad av medvirkning, er det ifølge Klev og Levin (2002) mulig å bruke endringsviljen og motivasjonen hos ansatte som en positiv energi inn i endringsprosessen. Denne positive energien vil ikke Trondheim kommune kunne dra nytte av i sitt videre arbeid med “Helhetlig ledelse”.

Trondheim kommune gjennomførte sin ansettelsesprosess, og fra og med 1. august 2017 skulle alle enheter innen oppvekstsektoren ledes i henhold til “Helhetlig ledelse”. Til støtte for de nyopprettede lederteamene opprettet Trondheim kommune “Ledelsesskolen”¹⁴. Alle lederteam stilte fulltallige opp i ti arbeidsdager i løpet av det kommende skoleåret. Våre funn viser at informantene ikke var spesielt imponert over innhold, metode og struktur på “Ledelsesskolen”. Noe metode og teori var bra, mens andre momenter var savnet. Informantene opplevde lite eller ingen fokus på hverken organisasjonsteori eller ledelsesteori. “Teori U” (Scharmer, 2011) som kommunen selv har utpekt som selve kjernen i det teoretiske grunnlaget for “Helhetlig ledelse”, ble nevnt i varierende grad avhengig av hvilken pulje lederteamet tilhørte. Alle informanter nevner “Ledelsesskolen” når spørsmålet om det teoretiske fundamentet nevnes. Her kan vi stille spørsmål ved hvorvidt skoleeier har benyttet seg godt nok av muligheten kommunens egen støttefunksjon i form av et lederutviklingsprogram faktisk ga. “Ledelsesskolen” kunne potensielt gitt kommunen en gylden mulighet til å bygge et godt fundament for den teoretiske forståelsen og intensjonen

¹⁴<https://sites.google.com/trondheim.kommune.no/helhetligledelse/lederrekuttering-og-utvikling/ledelsesskolen>,

hentet 27/1-2019

bak “Helhetlig ledelse” til alle rektorer og avdelingsledere. Innholdet her kunne fungert som en støttestruktur til de nyetablerte lederteamene. Til planlegging og gjennomføring av det faglige innholdet på “Ledelsesskolen”, kunne og burde skoleeier støttet seg på det brede fagmiljøet på NTNU.

Trondheim kommune har de siste årene intensivert samarbeidet med NTNU og blitt en “Universitetskommune”¹⁵. Et samarbeid med NTNUs fagmiljø hvor skoleeier hadde innhentet kompetente foredragsholdere, kunne bygget et godt teoretisk fundament, grunnlag og forståelse for “Helhetlig ledelse”. På den måten kunne alle rektorer og avdelingsledere fått den samme teoretiske forståelsen for reorganiseringen. Når rektorer og avdelingsledere skal utøve skoleledelse i praksis føles det trygt og godt å kunne støtte seg til et teoretisk fundament kombinert med egen praksiserfaring. Våre funn peker i retning av at Trondheim kommune ikke benyttet seg godt nok av denne muligheten. Det betyr at det teoretiske fundamentet og forståelsen for reorganiseringen vil inneholde mangler og svakheter for lederne i Trondheim kommune. Videre kunne “Ledelsesskolen” satt fokus på noen av de utfordringene som struktur- og modellendring av lederteamene skaper med “Helhetlig ledelse”. Det foreligger et behov for opplæring og fokus innenfor ulike områder, som for eksempel det å arbeide i team, rolleforståelse, personalansvar, rektors og avdelingsledernes legitimitet, og ikke minst ledergruppens samlede legitimitet. For at den nye ledelsesmodellen skal fungere er det av avgjørende betydning at avdelingslederne har en legitimitet i personalet. Uten denne legitimiteten er det vanskelig å lykkes i utøvelsen av ledelse. Med et tryggere og bedre teoretisk fundament og opplæring, ville avdelingslederne stilt sterkere, og dermed også potensielt kunne oppnådd legitimitet lettere.

I tillegg til opplæring og støttestrukturer ser vi et annet område som ikke er ivaretatt ved innføringen av “Helhetlig ledelse”. Denne utfordringen handler om prosesskapasitet, altså tidsressurs for faktisk å kunne utøve lederrollen i “Helhetlig ledelse”. Trondheim kommune innførte “Helhetlig ledelse” uten noen form for ressurstildeling. Stillingsutlysningene til avdelingslederstillingene beskriver en lederrolle med 60 % ledelse, og 40 % brukernære arbeidsoppgaver, for eksempel undervisning. Våre funn viser at avdelingslederne hadde mer enn nok arbeidsoppgaver før reorganiseringen, og med “Helhetlig ledelse” har de fått delegert

¹⁵ <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Universitetskommune>, hentet 26/5-2019

flere tidkrevende og omfattende oppgaver, men ingen ekstra tid til utførelse av disse. Skolene har ikke blitt tilført midler til 60 % administrasjon til den enkelte avdelingsleder, og kan i utgangspunktet ikke oppfylle kommunens intensjoner om den prosentvise fordelingen mellom ledelse og brukernære arbeidsoppgaver. Informantene forteller at skolene “jukser” ved at de legger ulike andre ansvarsområder inn i stillingene til avdelingslederne for å oppnå 60 % ledelse, uten å ta hensyn til at disse ansvarsområdene naturlig nok også innbefatter arbeidsoppgaver som krever tid. Dette gir ikke avdelingslederne noe godt utgangspunkt for hverken å planlegge, gjennomføre eller oppleve sin arbeidshverdag som spesielt motiverende og tilfredsstillende. Handlingsrommet (Espedal og Kvitastein, 2012) til avdelingslederne blir med dette begrenset, og vil vanskeliggjøre utførelsen av lederjobben.

Trondheim kommune har med andre ord initiert og gjennomført en stor organisatorisk strukturendring med sin innføring av avdelingsledelse, uten at politikerne har tilført noen økonomiske midler. Rektorene blir stilt i en vanskelig posisjon hvor de på den ene siden skal ivareta skoleeiers forventninger om avdelingsledelse i henhold til “Helhetlig ledelse”, og på den andre siden stiller avdelingslederne kritiske spørsmål ved sine ansvars- og arbeidsoppgaver sett i sammenheng med tidsressursen de faktisk har for utøvelse av lederrollen. Manglende tilførte ressurser vil selvsagt få konsekvenser for arbeidsdagen til alle avdelingsledere på alle lederteam på skolene i Trondheim kommune. Det vil også få konsekvenser for utøvelsen av skoleledelse som “Helhetlig ledelse” innebærer. Dette skal vi drøfte i delkapittel 5.2.

Vi har i dette delkapitlet sett på de organisasjonsmessige endringene som “Helhetlig ledelse” medførte. Vi ser at Trondheim kommunes intensjoner tar høyde for diskursive endringer, og kan forankres i funn fra tidligere forskning og teori, men vi finner likevel noen utfordringer som ikke er ubetydelige. Mangel på medvirkning og samskaping i prosessen, i kombinasjon med valg av delegering på bekostning av distribusjon har vært lite heldig. Informantene opplevde en hastig og mangelfull ansettelsesprosess, samt en påfølgende fragmentert og lite teoretisk fundamentert støttestruktur i “Ledelsesskolen”. I tillegg er det et faktum at Trondheim kommune initierer og gjennomfører en omfattende organisasjonsendring uten at de tilfører noen ekstra ressurser. Dette er krevende både for rektorer, avdelingslederne og lederteamet som helhet. Med organisasjonsendringene og informantenes opplevelse av disse som bakteppe, går vi nå over til drøfting av hvordan endringene oppleves å få innvirkning på

utøvelsen av skoleledelse for våre rektorer og avdelingsledere.

5.2. Skoleledelse i “Helhetlig ledelse”

Organisasjonsendringen i “Helhetlig ledelse” får direkte innvirkning på skoleledelsen lokalt på skolene. I denne kategorien har vi utarbeidet et forskningsspørsmål som skal hjelpe oss å belyse og besvare problemstillingen:

“Hvilke utfordringer og muligheter i utøvelsen av skoleledelse opplever informantene i “Helhetlig ledelse”?”

Utfordringene og mulighetene i utøvelsen av skoleledelse må ses i sammenheng. Videre i dette delkapittelet vil vi diskutere og se disse opp mot hverandre. Vi avslutter delkapittelet med en oppsummering.

“Helhetlig ledelse” innebærer at rektorer og avdelingsledere leder skolen sammen i et team. Rektor er fortsatt øverste leder, men skal lede skolen sammen med avdelingslederne. Hjertø (2017) poengterer viktigheten av at medlemmer i et team er avhengige av hverandre, og at lederen deler sin makt med de andre gjennom strukturell og psykologisk myndiggjøring. Våre funn viser at avdelingsledernes rolle er legitimert og styrket gjennom “Helhetlig ledelse”. De delegerte arbeids- og ansvarsområdene resulterer imidlertid i at både rektorer og avdelingsledere opplever at rollene deres er endret. Abrahamsen og Aas (2019) beskriver at når ledelsespraksisen endres, må man fortolke de nye rollene. Denne fortolkningen gjør noe med hvordan rektorer og avdelingsledere utfører sin lederrolle. Dette er ikke nødvendigvis en enkel prosess, da rektorer og avdelingslederne kan ha forskjellig oppfatning av, og inngang til temaer og problemstillinger. De har også gjerne utført sine roller som rektorer eller avdelingsledere under andre forutsetninger og forventninger tidligere, noe som gjør en reorganisering med dertil endret rolle krevende. Endringene av rollene til rektorer og avdelingsledere får konsekvenser for innhold og muligheter til utøvelse av skoleledelsen, men også hvordan de faktisk utøver sin lederrolle.

Rektorene i vår undersøkelse forteller at de er usikre og ukomfortable med tanke på sin nye

rolle og sine arbeidsoppgaver, og de ser både utfordringer og muligheter knyttet til sin nye rolleutøvelse. De må tenke nytt og annerledes når avdelingslederne har tatt over noen av rektorenes arbeids- og ansvarsområder. Rektor Anders sier at han frykter å bli en gallionsfigur med et kraftig redusert ansvarsområde. Han undrer seg over hvilke oppgaver og hvilket ansvar han som rektor skal sitte igjen med nå når avdelingslederne skal overta mye av det han tidligere utførte. Han uttrykker en redsel for at hans rolle som skoleleder vil pulveriseres. Samtidig understreker han viktigheten av at skolen har en tydelig leder i form av rektor, og denne lederen skal også lede avdelingslederne. Rektorene er generelt positive til endringen og styrkingen av avdelingslederrollen, og ikke minst tanken om at ledelsen som helhet skal styrkes. Dette er i henhold til forskningsfunn vi har vist til tidligere (Lillejord og Børte, 2018; Abrahamsen og Aas, 2015)

Rektors handlingsrom (Espedal og Kvitastein, 2012) for ledelse, vil i henhold til intensjonene i "Helhetlig ledelse" endres med innføringen av avdelingsledelse. I utgangspunktet kan handlingsrommet synes å reduseres, da rektor må forholde seg til avdelingslederne og sammen med disse ta avgjørelser sammen som et team. Det vil selvsagt være situasjoner hvor rektor kan og må ta avgjørelser og valg på egenhånd, men graden av gruppetenking vil øke. Her vil det også potensielt oppstå gråsoner hvor handlingsrommet blir satt på prøve. Det faktum at avdelingslederne har fått tildelt et formelt handlingsrom gjennom delegering, åpner opp for at avdelingslederen kan utnytte handlingsrommet ut over sitt kompetansenivå. Dette kan stå i motsetning til rektors subjektive forståelse av det samme handlingsrommet. Potensielt kan synergien i ledergruppa forstyrres dersom det er uklarheter knyttet til opplevelser av det faktiske handlingsrommet.

På den annen side er det viktig å se mulighetene for rektor med den nye organiseringen. Rektorene leder skolen sammen med avdelingslederne, og kan på denne måten redusere opplevelsen av å stå alene i alle skolens prosesser og avgjørelser. Skoleledelsen skal nå utføres i team hvor avdelingslederne og rektor er gjensidig avhengige av hverandre (Hjertø, 2017). Rektors handlingsrom blir også påvirket av den lokale arbeids- og ansvarsfordelingen på den enkelte skole. Rektor er fortsatt øverste leder og kan på mange vis definere denne fordelingen. Rektors personlige og subjektive inngang til rollen vil få betydning, og han eller hun kan ha ulike preferanser til sin ledelsespraksis. Selv om det legges opp til større grad av kollektiv inngang og gruppetenking, vil rektor gjennom sin ledelsespraksis kunne legge

premisser for dynamikken i ledergruppen. Hjertø (2017) beskriver en strukturell myndighet hvor rektor skal dele på makt og autonomi med sine avdelingsledere. Her vil graden av avdelingsledernes strukturelle myndighet være ulik, avhengig av rektors ledelsespraksis.

I teorikapittelet viste vi blant annet til to ledelsespraksiser kalt “Instructional leadership” og “transformasjonsledelse”. De opprinnelige modellene til disse to ledelsespraksisene er ulike. Brandmo og Aas (2017) oversetter “Instructional leadership” til en “lærings-sentrert ledelse”. Her vil rektor definere mål, være styrende og instruerende, og modellen har tydelige elementer av “top-down” tenking i seg. Ved innføringen av “Helhetlig ledelse” vil det fortsatt være mulig for rektor å legge tydelige føringer i forhold til verdier, mål og visjoner. Intensjonen er at ledergruppa skal stå sammen om valg og avgjørelser i team, men vi ser imidlertid at rektors veivalg og prioriteringer kan være til hinder for intensjonene. Satt på spissen kan rektors valg gå i retning av en ovenfra-og-ned-ledelse. Hallinger (2005) beskriver en revitalisering av “instructional leadership”, med fokus på det relasjonelle og med teamarbeid delt mellom flere i ledelsen. Likevel er noe av målet her å kontrollere lærernes undervisning. Dette er ikke intensjonen i den nye ledelsesmodellen. Om avdelingslederne skal øke kontrollen av lærerne og det som skjer i klasserommene, kan avdelingslederne oppleve at de blir en form for forlenget “overvåkingsarm” fra rektor. Avdelingslederne kan også på eget initiativ utføre en ledelse som heller mot et instruerende perspektiv, da de i «Helhetlig ledelse» kommer tettere på lærerne og deres undervisningspraksis.

Brandmo og Aas (2017) viser også til den opprinnelige modellen av transformasjonsledelse. Her er rektor den sterke og karismatiske lederen på toppen. Rektor har fokus på det transformativt, skal være en tilrettelegger for kapasitetsbygging i organisasjonen, og har her indirekte innflytelse på undervisningen og elevenes læring. Dersom rektor i “Helhetlig ledelse” setter seg selv i en opphøyd posisjon, kan rektor invitere til et transformativt ledelsesperspektiv. Begge modeller er de senere årene moderert, og rektors valg av ledelsesperspektiv kan være ulik. Spenningsfeltet mellom fortsatt eksisterende hierarkiske strukturer, fokus på resultatstyring og ansvarliggjøring, sett i sammenheng med ledelse i team og profesjonsutvikling er utfordrende.

Brandmo og Aas (2017) peker på at dagens norske skole trenger en skoleledelse som bygger på kollektive prosesser og en nedenfra-og-opp-orientering. De viser til at ledergrupper i team

er den ledelsesformen som ligger tettest opp til et distribuert perspektiv. Intensjonene til “Helhetlig ledelse” er samarbeid i en sterk ledergruppe gjennom distribuert ledelse (Gronn, 2002; Spillane, 2006), og med god forankring i lærerfellesskapet. “Helhetlig ledelse” gir rom for den enkelte rektor til å påvirke og skape seg rammer for sin egen rolle. En rektor som sørger for at mange av arbeidsoppgavene ligger hos avdelingslederne, har mulighet til å distansere seg noe fra interne anliggender og fokusere på mer ekstern aktivitet. Dette kan være eksterne nettverk, studieturer, faglig påfyll og samarbeid med eksterne aktører. Rektor vil da lett kunne betegnes som en “utenriksminister”, hvor fokuset på det eksterne er sentralt. En rektor som har fokus på det interne på egen skole og har et ønske om å utvikle ledergruppen og organisasjonen ved å være tett på, blir på mange vis en “innenriksminister”. Rektorenes personlighet og verdier vil prege og være med å påvirke hver enkelt rektors valg av ledelsesperspektiv. Utfordringen blir om dette fører til ulik inngang til ledelse fra skole til skole, samt om dette egentlig er intensjonen med modellen.

Uavhengig av ledelsespraksis, mener Abrahamsen og Aas (2019) at rektor potensielt kan få en bedre innsikt i hva som skjer i klasserommene ved avdelingsledernes fokus på å være tett på og praktisere nærledelse (Jakobsen og Thorsvik, 2013). Flere avdelingsledere vil lettere kunne være tett på alle lærerne og deres læringsarbeid hyppigere enn en rektor alene kan klare. Dette kan gi den samlede ledergruppen økt kunnskap om praksisen ved skolen og potensielt styrke den pedagogiske ledelsen. Det er da viktig å poengtere behovet for god kommunikasjon mellom avdelingsledere og rektor. Rektor blir informert om lærernes arbeid i klasserommet via avdelingslederne som er tett på lærerne. Tidligere måtte rektor selv ut i alle klasserom for å få denne kunnskapen. Her ligger det et mulighetsrom for besparelse av tid for rektor, samt at det er et stort potensial i at ledergruppen sammen kan diskutere det som foregår i klasserommene. Her er det helt avgjørende hvordan rektor forholder seg til den informasjonen som kommer fra avdelingslederne. Abrahamsen og Aas (2019) vektlegger at dersom informasjonen brukes til å skape diskusjoner i ledergruppen, kan dette bidra til refleksjoner som kan bygge ledelseskapasitet og en kollektiv profesjonsutvikling. Abrahamsen og Aas (2019) trekker frem at avdelingsledernes profesjonsutvikling lettere blir individuell om rektor kun velger å bruke avdelingsledernes innsikt som utveksling av informasjon. Det er likevel viktig å poengtere at rektor fortsatt bør være ute blant både elever og lærere, men avdelingslederne skal nå avlaste rektor i dette som kan være en omfattende og tidkrevende oppgave.

Dette leder oss over på at “Helhetlig ledelse” potensielt innebærer en frigjøring av tid for rektor nå når avdelingslederne overtar noen av rektors arbeidsoppgaver. Rektorene kan bruke avdelingslederne som medspillere i beslutningsprosesser eller bli avlastet i form av at avdelingslederne tar mer aktivt del i det som tidligere var rektors arbeidsoppgaver. Selve legitimeringen av avdelingslederne som ledere, vil lette trykket på rektor i form av at en del avgjørelser og henvendelser nå svares ut av avdelingslederne. Intensjonen er frigjort tid til rektor for langsiktig planlegging, pedagogisk utviklingsarbeid og overordnet ledelse av skolen. Arbeid og fokusering i slike prosesser utløser gjerne gode refleksjoner, som igjen kan føre til forbedringer som kommer elevene til gode gjennom et forbedret læringsmiljø. Funn i vår studie viser imidlertid at en av avdelingslederne opplever at det ikke er rektor på sin skole som er best egnet til planlegging av for eksempel utviklingsarbeid. Tidligere har rektor distribuert pedagogisk utviklingsarbeid til en av avdelingslederne, da dette har vært det beste for skolen som helhet. Funnet gir oss igjen indikasjoner på at skoleeiers delegering av ansvars- og arbeidsoppgaver ikke nødvendigvis harmonerer med det som er riktig i henhold til kompetanse på ethvert lederteam.

Aas og Paulsens (2017) beskrivelse av en tidsmessig skoleledelse handler om å lede skolens kollektive læring, utvikle skolens kollektive læringskapasitet og utvikle et profesjonsfelleskap. Utviklingsarbeid, kompetansebygging og organisasjonslæring er viktig for at skolen skal utvikle seg. Rektor klarer ikke dette alene, men må samarbeide med sine avdelingsledere for å få til en best mulig profesjonsutvikling i skolen. Det ligger et stort mulighetsrom dersom lederteamet tenker og reflekterer sammen før man løfter temaene inn mot personalet og involverer hele enheten. Alle informanter opplever at en delegert ledelse med avdelingsledere som er tett på klasseromspraksisen gjør at lærerne opplever å ha sin nærmeste leder tettere på seg. Avdelingslederne kan dermed lettere følge opp utviklingsarbeidet på sin avdeling eller sitt trinn. Avdelingslederne er opptatt av sin egen aktive deltakelse i planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeid. Selv om rektor ut fra intensjonen skal frigjøres fra oppgaver for å kunne fokusere på utviklingsarbeid, ser vi at behovene i en moderne skole peker i retning av at lederteamet må samarbeide for å løse disse oppgavene. En kollektiv inngang med teamtenking og nærledelse er en mer tidsriktig tilnærming. I praksis vil det uansett være viktig at avdelingslederne drifter utviklingsprosessene på trinn, enten de er initiert fra rektor eller ledergruppen som helhet. Innføringen av avdelingsledelse frigir potensielt tid som gir rektor et mulighetsrom for langsiktig planlegging og utvikling.

Fristilling av tid til rektor står i kontrast til både avdelingsledernes arbeids- og ansvarsoppgaver og det faktum at en av intensjonene i “Helhetlig ledelse” handler om ledelse i team i henhold til Hjertø (2017). Våre funn viser at avdelingslederne opplever at de hadde mer enn nok arbeidsoppgaver fra før, og nå har de fått flere. Ledelse i team vil være krevende om avdelingslederne på den ene siden er overarbeidet, og på den annen siden så skal rektor trekke seg tilbake for å legge strategiene alene. Rektor vil oppleve det vanskelig å skulle delegere ytterligere oppgaver når avdelingslederne har mer enn nok å gjøre. Summen av arbeidsoppgaver i ledergruppa reduserer mulighetene for at lederteamet som helhet skal lykkes med å lande modellen på en ordentlig måte. Informantene melder om stort arbeidspress og mange arbeidsoppgaver, spesielt blant avdelingslederne. Spørsmålet er om det er mulig å gjennomføre en slik modell uten tilskudd av midler til ledelsesoppgaver. For ledelsen vil det derfor være avgjørende å få en forståelse i medbestemmelsesmøte med tillitsvalgte, slik at man får synliggjort behovene. Lykkes lederteamet med dette, er det potensielt lettere å få legitimert behovene inn mot personalet. Ved innføringen av “Helhetlig ledelse” ble det overlatt til den enkelte rektor å informere personalet om den nye ordningen. Det kan være vanskelig for rektor å lykkes med å skape en forståelse og et engasjement på egen enhet. Når rektor snakker til personalet om tid til ledelse, kan rektor bli møtt med tanker om “bukken og havresekken” og møte liten forståelse. Dette samsvarer med Enehaug og Thune (2007) sine tanker om at endringsprosesser gjerne blir møtt med skepsis. Særlig om endringene bygger på et behov som er definert av overordnet nivå. For å lykkes med endringer må det settes av nok tid, personalet må informeres og orienteres godt, og det bør være en god oppfølging underveis og etter innføring. I personalet vil det ikke nødvendigvis være forståelse for at avdelingslederne trenger mer tid selv om de skal overta noen av rektors arbeidsoppgaver. For at avdelingslederne faktisk skal få gjennomført sine arbeidsoppgaver, kan et nødvendig grep bli å flytte noen av arbeidsoppgavene ut av lederteamet. Da vil det være nødvendig at personalet inntar et metaperspektiv og forstår begrunnelsen for endringene, og har en god forståelse for skolen som organisasjon. Dette er ofte problematisk i skolen, da den enkelte lærer gjerne har fokus på sin egen arbeidssituasjon og lite fokus på skolen som helhet. Skolen er kompleks og fragmentert som organisasjon, i tillegg til at alle ansatte er profesjonelle fagmennesker med fokus på det som angår hver enkelt (Irgens, 2016). Med denne beskrivelsen av endringer knyttet til rektorrollen, går vi over til en diskusjon om hvilke endringer “Helhetlig ledelse” innebærer for avdelingslederrollen. Både rektorene og avdelingslederne opplever at innføringen av lederleddet avdelingsleder har resultert i en

legitimering og en oppgradering av lederrollen til avdelingslederne. Avdelingslederne har gått fra å utføre administrative oppgaver beskrevet som “vaktmesteroppgaver”, til potensielt å kunne utøve og oppleve anerkjennelse som skoleledere. Våre funn viser at det kan synes som at ansvarliggjøringen av avdelingslederne har resultert i en positiv effekt for selvfølelsen og motivasjonen hos den enkelte. Selvfølelsen hos en medarbeider er viktig og slik sett er dette funnet interessant. Kan avdelingslederne gå inn i sine arbeidsoppgaver med styrket selvtillit og økt motivasjon, vil det være en stor gevinst ved den nye modellen.

Avdelingslederne må selv fortolke sine nye roller, og ikke minst omsette disse i sin ledelsespraksis. Handlingsrommet (Espedal og Kvitastein, 2012) for utøvelse av skoleledelse finnes og kan potensielt være stort. Abrahamsen (2017) sier at selv om avdelingslederrollen innebærer et delegert ansvar for fag, økonomi og personal, vil funksjonsnivået på rollen fortsatt være avhengig av hvordan rektor utøver sin rolle overfor sine avdelingsledere, og ikke minst hvordan dynamikken innad i lederteamet fungerer. Hvis rektor støtter en sterk og autonom lederrolle for sine avdelingsledere, samt gir dem reell makt, vil lærerne lettere akseptere avdelingslederne som sine nærmeste ledere. Dette vil kunne gi avdelingslederne et reelt handlingsrom for ledelse i henhold til teoriene til Espedal og Kvitastein (2012), samt en strukturell og psykologisk myndighet i tråd med Hjertøs (2017) tanker om myndiggjøring.

I vår studie ser vi at rektor Cecilie anerkjenner lederrollen til avdelingslederne gjennom at hun forteller at rektor og avdelingslederne nå skal jobbe sammen i team. Rektor Anders forteller om avdelingsledere som tar ansvar, men også at han har gitt dem mer ansvar. Rektor Bård beskriver sin fulle tillit til avdelingslederen som nå har totalansvar for det spesialpedagogiske feltet, og utfører dette ansvaret på en fortreffelig måte. Dette er et felt rektor Bård tidligere har opplevd at han selv ikke behersket godt nok, og derfor brukte mye tid og krefter på å sette seg inn i og lede. Rektorenes positive holdninger til avdelingsledernes nye rolle kan ses i lys av Abrahamsen og Aas (2019) sine tanker om rektorer som ønsker å gi avdelingslederne reell betydning, innflytelse, og autonomi i deres lederfunksjon. Denne legitimeringen av lederrollen og det tilhørende ansvaret inn mot personalet, er av avgjørende betydning for at avdelingsleder skal lykkes med sine oppgaver, samt svært viktig for at den nye ledelsesmodellen skal fungere optimalt. Motsatt effekt kan oppstå om rektor ikke er tydelig nok i forhold til avdelingslederrollen, eller dersom rektor utviser manglende tillit eller lav grad av strukturell og psykologisk myndighet overfor en eller flere avdelingsledere

(Hjertø, 2017). Her er det flere mulige innganger som rektor kan trå feil i. Dette gjelder både i relasjonen rektor og avdelingsleder, men også hva rektor utviser og formidler overfor personalet. Dette er spesielt viktig med tanke på de endrede arbeids- og ansvarsoppgavene til avdelingslederne.

Med “Helhetlig ledelse” har avdelingslederne fått delegert et formelt og juridisk ansvar for fag, økonomi og personal. Med avdelingsledernes nye arbeidsoppgaver og ansvarsområder vil det være flere potensielle gråsoner i forhold til hvem som har ansvar for hva. Både rektorer og avdelingsledere sier de er redde for å tråkke i hverandres bed, og misforståelser kan lett oppstå. Det vil være av stor betydning at man får på plass gode strukturer og løsninger som sikrer færrest mulig gråsoner og uavklarte ansvarsforhold. Våre funn viser som tidligere skrevet at det ikke er mange endringer på områdene fag og økonomi, men at den store forskjellen ligger i det at avdelingslederne nå skal ha personalansvar.

Tidligere lå personalansvaret hos rektorene, og det å skape relasjoner til ansatte og følge dem opp var selve kjernen i stillingen som rektor. Mange rektorer er dyktige på dette området, de føler mestring og opplever at de er kompetente. “Verdsettende ledelse” (Skrøvset og Tiller, 2011) har for mange rektorer vært en naturlig del av praksisen. Et verdsettende perspektiv vil medføre at medarbeiderne føler seg sett og verdsatt i det daglige, noe som oppleves positivt for de ansatte og medarbeiderne. Skrøvset og Tiller (2011) sier videre at når verdsettingen øker i organisasjonen, øker friskheten, gleden og optimismen. Verdsettingen vil også kunne stimulere kreativitet og innovasjon. Det menneskelige møtet og den personlige relasjonen er noe av det viktigste ledere arbeider med. Ivaretagning av ansatte vil alltid være en viktig grunnpilar i en organisasjon. Det er således forståelig at noen rektorer har vanskelig for å slippe personalansvaret og dermed miste muligheten til den tette oppfølgingen av alle ansatte. Med “Helhetlig ledelse” skal rektor lede og ha personalansvar for avdelingslederne, mens det er avdelingslederne som skal lede og ha personalansvar for lærerne på skolen.

Avdelingslederne har søkt på sine stillinger vel vitende om at de innbefatter personalansvar, og rektorene har ansatt sine avdelingsledere under samme forutsetninger. Våre funn viser ulike utfordringer, men også muligheter ved at avdelingslederne nå skal ha personalansvaret. Flere skoler har tradisjon for at de tidligere faglederne har ansvaret for det samme trinnet år etter år. Det betyr at lærerne veksler avdelingsleder som leder trinnet. Med “Helhetlig

ledelse” vil dette bety en rullering hvor lærerne bytter nærmeste leder hvert år. Dette er ikke optimalt, og vil potensielt kunne gå utover både tillit mellom leder og ansatt, og oppfølging og utvikling av den ansatte. En slik tilnærming harmonerer ikke med Skrøvseth og Tillers (2011) tanker om verdsettende ledelse. Rektor Anders problematiserer dette, og forteller at han og avdelingslederne er i en dialog om hvordan de kan løse denne utfordringen. Han ser ingen umiddelbare løsninger, da det gjerne er hensiktsmessig at den samme avdelingslederen for eksempel har ansvaret for 10. trinn med oppfølging av eksamen, sluttvurderinger og andre lignende oppgaver. Det faktum at en avdelingsleder har ansvaret for samme trinn år etter år, vil potensielt gjøre at vedkommende får god kompetanse på de arbeidsoppgavene og fokusområdene som tilhører dette trinnet. Avdelingslederen vil videre kunne bruke mindre tid på å sette seg inn i arbeidsoppgaver som tilhører trinnet, og heller bruke mer tid på skolevandring, nærledelse, oppfølging av personalet på trinnet og deres arbeid i klasserommene. En annen potensiell fordel er at dersom rektor opplever at det er ulikheter mellom avdelingslederne, vil personalet unngå at de samme lærerne har den minst velfungerende avdelingslederen som sin nærmeste leder år etter år. Samtidig er det rektors ansvar å veilede dersom en avdelingsleder ikke fungerer. Dette leder oss over på rektor Cecilies fortelling om en av hennes avdelingsledere.

Rektor Cecilie opplever at en av de nytilsatte avdelingslederne ikke behersker personalansvar, og at de ansatte deler rektors bekymring. Avdelingslederen har ikke personalets tillit, og dermed heller ikke legitimitet som personalleder. Spørsmålet blir hvordan rektor skal og kan løse denne utfordringen. For det første vil det potensielt skape misnøye blant de ansatte som den aktuelle avdelingslederen skal ha personalansvar overfor. For det andre kan det skape prat og misunnelse innad i personalet når andre har en annen personalansvarlig. Manglende ferdigheter på et ansvarsområde, kan virke inn på personalets opplevelse av den enkelte avdelingslederen. Samtidig kan det også virke inn på personalets opplevelse av lederteamet som helhet. En dysfunksjonell avdelingsleder kan føre til en opplevelse av at lederteamet som helhet ikke er velfungerende eller optimalt.

Denne utfordringen leder oss over på samspill, kompetanse og ferdigheter innad i ledergruppa. Et av hovedmomentene i “Helhetlig ledelse” er fokuset på ledergruppa og potensialet i at alle i ledergruppa er formelle ledere. En ledergruppe bør og må bestå av medlemmer med komplementære ferdigheter og kunnskaper. Lars Svedberg (2002) beskriver

samspeillet i grupper og viser til Cattells teori om grupper fra 1948. Her brukes ulike begrep som beskriver populasjonstrekk og kjennetegn ved den enkelte i gruppen. Gruppens samlede personlighet kalt syntalitet, gruppens interne struktur, samt begrepet positiv og negativ synergieffekt som beskriver om en gruppe fungerer godt eller dårlig. Synergi betyr å arbeide sammen, og lykkes ledergruppa med dette, vil de få en positiv synergieffekt. Motsatt kan ledergruppa oppleve en negativ synergieffekt i situasjoner hvor det oppstår frustrasjoner. Våre funn viser at både rektorer og avdelingsledere er frustrert med tanke på enkelte arbeidsoppgaver, noe som kan resultere i en negativ synergieffekt. Jo mer komplementær en ledergruppe er, jo bedre og mer positiv synergieffekt vil ledergruppa få. Delegering av arbeidsoppgaver sett opp mot distribuering er et moment i diskusjonen om en ledergruppe med komplementære ferdigheter og positiv synergieffekt. Våre funn viser i tillegg at ansettelsesprosessen ikke var optimal med tanke på å skape en best mulig funksjonalitet i lederteamene, noe som potensielt kan gjøre det vanskelig å oppnå positiv synergieffekt.

Rektorene i vår studie opplevde ansettelsesprosessen som hastig. I utgangspunktet kunne de håndplukke sine nye avdelingsledere som de skulle arbeide i lederteam med. På den andre siden ble rektorene satt i en tillitskrise hvor de eventuelt ikke skulle ansette noen av sine tidligere fagledere i de nye stillingene som avdelingsledere. I ettertid vet vi at det ble gjort svært få endringer i lederteamene ved skolene i ansettelsesprosessen. Hvorvidt dette er riktig og hensiktsmessig sett i sammenheng med kravene og intensjonene i "Helhetlig ledelse", kan det sannsynligvis stilles spørsmålsteget ved på enkelte skoler og i enkelte lederteam. Avdelingslederne er også svært tydelige på at prosessen var for dårlig. Mangel på trygghet og informasjon i forhold til stillingsvern, manglende involvering og mangel på kommunikasjon er noe av det som blir trukket frem som svakheter. Den svake prosessen kan bidra til å forsterke eventuelle andre utfordringer ved at rektorer og avdelingsledere ikke har den inngangen de kunne hatt ved en bedre gjennomført prosess. På den andre siden vil potensielle muligheter, særlig for avdelingslederne, kunne begrenses på grunn av prosessen. Det at prosessen virker forstyrrende vil sammen med de ledelsesutfordringene som ligger der i sum kunne redusere potensialet til "Helhetlig ledelse". Trondheim kommune har delegert personalansvar til avdelingslederne, men har ikke noe tilbud om relevant opplæring til de nyansatte avdelingslederne på dette området. En slik opplæring kunne vært en del av "Ledelsesskolen", alternativt vært tilbudt som kurs og skoling for alle nytilsatte som ikke har erfaringer med personalansvar fra før. Manglende opplæring med potensiell usikkerhet, vil gi avdelingslederen manglende mestringstro og meningsfullhet innenfor området

psykologisk myndiggjøring (Hjertø, 2017).

Spørsmålene rundt avdelingsledernes kompetanse og ferdigheter, leder oss over på diskusjonen om Trondheim kommunes tilnærming til reorganiseringen av lederteamene. Trondheim kommune valgte en tilnærming bygd på delegering av arbeids- og ansvarsområder. Dette fungerer ikke nødvendigvis optimalt for alle lederteam i praksis. Ved en inngang med et distribuert perspektiv på ledelse kunne rektorene jobbet for å få ansvars- og arbeidsoppgaver lagt til de riktige personene med nødvendig kompetanse og ferdigheter. Holder vi det delegerte perspektivet sammen med styring, blir det vanskelig å få til samskaping og distribuert ledelse. I Trondheim kommunes versjon av Scharmers U-teori (Scharmer, 2011), har kommunen trukket inn et styringsparadigme. Ut fra dette forstår vi at Trondheim kommune tenker styring og delegering. Scharmer (2011) fokuserer på verdier knyttet til samskaping, distribusjon og fellesskap, noe som vanskelig kan bringes inn i et styringsparadigme. Det å være tett på lærerne er ikke styring, men handler om ledelse. Våre informanter opplever at de i "Helhetlig ledelse" ikke kan fordele oppgaver etter kompetanse og ferdigheter, men er tvunget til en fordeling i henhold til Trondheim kommunes intensjon om at alle avdelingsledere skal delegeres et ansvar for fag, økonomi og personal. Ved en distribuert tilnærming hadde lederteamene fått et annet utgangspunkt, og rektorene kunne i større grad definert roller og ansvarsområder ut fra kompetansen hos den enkelte. Uansett tilnærming, skal avdelingslederne i "Helhetlig ledelse" ha personalansvar og følge opp lærerne på sin avdeling, noe som resulterer i at avdelingslederne kommer tettere på lærerne og deres undervisning.

Ved at avdelingslederne skal følge opp lærerne og være tett på deres undervisning i klasserommet, utøver avdelingslederen nærledelse (Jakobsen og Thorsvik, 2013). Avdelingslederne erverver seg potensielt nyttig kunnskap om den enkelte lærer, lærernes undervisning, og ikke minst elevenes faglige og sosiale læringsmiljø. De tre informantene som arbeider som avdelingsledere sier at ved at de enten har undervisning eller ansvar for et fagområde, så kommer de tettere på klasseromspraksisen. De kan også lettere følge opp pedagogisk utviklingsarbeid eller andre satsningsområder skolen har. Dette er i tråd med tankene om distribuert ledelse (Gronn, 2002; Spillane, 2006), og ikke minst i henhold til gjeldende styringsdokumenter og funn i tidligere forskning. Våre informanter opplever imidlertid ikke at elever og foreldre merker noen endring etter innføringen av "Helhetlig

ledelse”. Tidsaspektet kan være avgjørende her, da modellen nettopp er innført. Klev og Levin (2002) trekker frem den kløften som ofte oppstår mellom det som er uttalt i teori og det som faktisk skjer i praksis, samt at mange endringsprosesser ikke kommer lenger enn til ledelsesnivået. Intensjonen bak “Helhetlig ledelse” var at elever og foreldre skal oppleve endringene knyttet til en forbedring av læringsmiljøet, og dermed også potensielt elevenes læringsresultater. Det er grunn til å påpeke at både elever og foreldre bør kunne merke en endring etterhvert.

Vi har i dette delkapittelet sett på utfordringer og muligheter knyttet til utføring av skoleledelse i “Helhetlig ledelse”. Både rektors og avdelingsledernes roller blir forandret i den nye modellen, noe som medfører en redefinering av rollene og bevissthet rundt de veivalg som tas. Rektor må bidra til en legitimering av avdelingslederne og legge til rette for en best mulig dynamikk i ledergruppen. Dette er ikke nødvendigvis enkelt da de samlede arbeidsoppgavene i ledelsen er for mange. Det blir vanskelig for avdelingslederne å avlaste rektor når de opplever å ha altfor mange arbeidsoppgaver. En annen utfordring er at både rektorer og avdelingslederne opplever at det er mange gråsoner med arbeidsoppgaver og ansvarsområder som det er vanskelig å definere hvem som har ansvaret for. Både rektorer og avdelingsledere er positive til fokuset på utvikling av ledelse, og de ser nødvendigheten av at avdelingslederne nå får personalansvar. Det etterlyses imidlertid kursing og kompetanseheving knyttet til avdelingsledernes nye ansvarsområder. Det oppleves som positivt at avdelingslederne er tettere på læringsprosessene som skjer i klasserommet og informantene ser mange muligheter i den nye modellen. Selve prosessen har vært krevende og dette preger det daglige arbeidet i ledergruppene knyttet til både ansvarsfordeling og spørsmål knyttet til roller. Trondheim kommunes valg av delegering av ansvarsområder fremfor en distribuert inngang kan forsterke utfordringene.

5.3. Konklusjon

Tema i vår studie har vært Trondheim kommunes innføring av “Helhetlig ledelse” fra og med 1.august 2017. Vår problemstilling har vært følgende:

“Hvordan opplever rektorer og avdelingsledere å utøve skoleledelse i “Helhetlig ledelse”?

I vår studie har vi gjort funn som forteller om rektorers og avdelingslederers opplevelser av hva de organisatoriske endringene “Helhetlig ledelse” innebærer, begrunnelsene for disse og hvilke muligheter og utfordringer i utøvelsen av skoleledelse de opplever. Oppsummert ga informantene oss svar på vår problemstilling som handler om deres opplevelse av å utøve skoleledelse i “Helhetlig ledelse”.

De organisatoriske endringene er knyttet til strukturendringene “Helhetlig ledelse” innebærer med innføringen av lederleddet avdelingsleder. Med delegerede arbeids- og ansvarsområder for fag, økonomi og personal har avdelingslederne fått et tydelig mandat og blitt bemyndiget som ledere. Våre informanter opplever en legitimering av mellomlederrollen, samt at ledelse i team og kollektiv tenking er sentralt i utviklingen av skoleledelse. Dette er i samsvar med funn i tidligere forskning. Både styringsdokumenter (Stortingsmelding 19, 2009-2010; Stortingsmelding 22, 2010-2011), samt funn i masteroppgaven “Styrket skoleledelse for fremtiden” (Nieuwejaar og Fjelde, 2015), forskningen til Abrahamsen og Aas (2015) og Lillejord og Børte (2018) forteller om et behov for en styrket og distribuert skoleledelse for en best mulig kvalitet på elevens faglige og sosiale opplæring. Stadig økende krav til elevenes læringsresultater, kompleksitet og ansvarliggjøring i skolen krever en distribuert ledelse i henhold til tankene til Gronn (2002) og Spillane (2006). Sett ut ifra denne konteksten synes Trondheim kommunes satsing på “Helhetlig ledelse” å være hensiktsmessig og i henhold til gjeldende styringsdokumenter og funn fra tidligere forskning.

Vår studie viser også noen utfordringer. Det første området handler om selve prosessen med reorganiseringen og innføringen av “Helhetlig ledelse”. Trondheim kommune hadde en intensjon om en prosess i forkant hvor det skulle være informasjon og medvirkning til både avdelingsledere og rektorer, samt til personalet på skolene. Rektorer og avdelingsledere i vår studie viser derimot til en hastig prosess preget av utrygghet, lite informasjon og mangelfull medvirkning. Beskrivelsen av utrygghet er et viktig utsagn her, og i denne sammenhengen er det naturlig å bringe inn Peter Senge (1999) og hans tanker om fem disipliner som bør være grunnleggende i en lærende organisasjon. En av de fem disiplinene er “Mentale modeller”. Senge skildrer “Mentale modeller” som forestillinger og oppfatninger hver enkelt sitter med av verden omkring oss. Disse oppfatningene kan hindre at ny innsikt blir satt ut i praksis. Eksempelvis kan den enkeltes kognitive forståelse og opplevelse av en organisasjon være en “Mental modell”. En fagleder som ble oppsagt for så å bli tilsatt som avdelingsleder, kan

potensielt oppleve utrygghet og manglende tillit innad i organisasjonen. Dette kan være en uheldig inngang til avdelingslederens motivasjon og bidrag inn i jobben som skoleleder. Det synes derfor å være en brist mellom intensjon og det som i realiteten skjedde. Skoleeiers prosess ble ikke gjennomført i henhold til Eirik Irgens (2016) sine tanker om betydningen av medvirkning i organisasjonsendringer, eller Klev og Levins (2002) tanker om samskapt læring. Skoleeier har et fokus på styring i modellen for ledelse som trekkes frem. Den samskapte læringen og et velfungerende lederteam vil ha vanskelige kår i denne konteksten, og disse faktorene gjør noe med mulighetene for å ta ut potensialet i modellen. Et større fokus på teamutvikling burde vært prioritert. Funksjonsnivået til ledergruppene er av avgjørende betydning for at den nye ledelsesmodellen skal fungere og resultere i en bedre praksis til beste for organisasjonen. Spørsmålet blir om rektorer og avdelingsledere klarer å legge en svak prosess bak seg, eller om den svake prosessen har påvirket energi, motivasjon og generell holdning til “Helhetlig ledelse”.

“Helhetlig ledelse” ble innført med to organisatoriske betingelser. Den første innebærer at avdelingslederne ble *delegert* et formelt og juridisk ansvar for fag, økonomi og personal. Delegeringen innebærer at Trondheim kommune bestemte at avdelingslederne skulle ha ansvar for fag, økonomi og personal uavhengig av personlig egnethet og kompetanse, og hva som er en relevant ansvarsfordeling på den enkelte skole. Dette hindrer den enkelte rektor i å fordele arbeidsoppgaver ut i fra et distribuert perspektiv. De delegerte arbeids- og ansvarsområdene har ført til utfordringer knyttet til avdelingsledernes funksjonsnivå og muligheter for å oppnå legitimitet i personalet. Denne legitimiteten kan være knyttet til enkelte avdelingsledere, men også til rektor og ledergruppen som helhet. Som en konsekvens av utfordringer knyttet til legitimitet kan lojaliteten innad i ledergruppa bli utfordret, både mellom rektor og avdelingsleder og mellom de enkelte avdelingslederne. Senge (1999) har som sin femte disiplin fokus rettet mot læring i team. Senge fokuserer på å lære individuelt men også i team. Samspillet mellom de som arbeider i team er slik Senge (1999) ser det en betingelse for læring, dette blir satt på prøve i forhold til legitimitet, lojalitet og funksjonsnivå i ledergruppa. Ved å velge en distribuert tilnærming kunne avdelingslederne og rektor fordelt ansvar og arbeidsoppgaver i henhold til det som var ønsket på den enkelte skole og i henhold til den enkeltes kompetanse. Denne tilnærmingen ville økt muligheten for samskapt læring, legitimering av lederrollene og bedret synergieffekt i ledergruppen som helhet.

Den andre betingelsen handler om prosesskapasitet. Trondheim kommune innførte “Helhetlig ledelse” uten at skolene fikk tilført noen midler, og prosjektet skal gjennomføres med samme ressurser som tidligere. Det er viktig å påpeke at kommunen har presisert at det ikke skal benyttes midler som er tiltenkt elevene for å kunne gjennomføre endringene “Helhetlig ledelse” krever. Konsekvensene av den manglende tilførselen av midler resulterer i at det er vanskelig å gjennomføre intensjonene i modellen i praksis. Avdelingslederne hadde mange nok arbeidsoppgaver før “Helhetlig ledelse”, og har nå fått nye og flere arbeids- og ansvarsoppgaver i tillegg, blant annet personalansvar. Lettelsen i rektors arbeidsoppgaver blir vanskelig å få til når avdelingslederne har for mange arbeidsoppgaver. Rammene i hverdagen blir krevende, og legger en demper på mulighetene for å få til en god nærledelse og det å være tett på lærernes klasseromspraksis.

Videre viser vår studie at informantene har liten eller mangelfull forståelse for begrunnelsene og det teoretiske og forskningsbaserte fundamentet for “Helhetlig ledelse”. Som støtte til de nyetablerte lederteamene, initierte Trondheim kommune et ledelsesutviklingsprogram kalt “Ledelsesskolen”. Hensikten var å gi avdelingsledere og rektorer faglig påfyll og refleksjon rundt lederrollen. Våre informanter opplevde innhold og metode som fragmentert og mangelfull, og det var heller ikke etablert noe samarbeid med fagmiljøet på NTNU. Vi etterspør kompetanseheving til både avdelingsledere og lederteam som helhet, og dette kunne vært gitt gjennom “Ledelsesskolen”. Avdelingslederne trenger kompetanseheving for å mestre sine nye arbeidsoppgaver, blant annet knyttet til personalansvaret med tilhørende utviklingssamtaler og sykefraværsoppfølging. Lederteamet som helhet burde hatt kompetanseheving på hvordan arbeide og lede sammen i team, bevissthet rundt organisasjonsprosesser, fokus på legitimering, rolleforståelse og gruppedynamikk. Støttestrukturen som “Ledelsesskolen” var ment å være, burde hatt større fokus på team og teamutvikling. Beredskapen til endring ville da vært tydeligere, og det ville skapt bedre forutsetninger for en vellykket prosess. Vi stiller derfor spørsmålsteget ved skoleeiers innhold, metodikk og manglende samarbeid med fagmiljøet på NTNU. Vi konkluderer med at Trondheim kommune ikke fikk tatt ut potensialet og mulighetene som lå i støttestrukturen de forsøkte å etablere.

Vi konstaterer likevel at Trondheim kommunes satsing på ledelse i team gjennom “Helhetlig ledelse” har vært i tråd med gjeldende ledelsesdiskurser i styringsdokumenter og funn i

tidligere forskning. Funnene tyder på at det er en fragmentert praksis i Trondheim kommune i forhold til hvordan avdelingene på skolene er bygd opp og hvilke arbeidsoppgaver som ligger der. Det er av stor betydning at avdelingslederne klarer å opparbeide seg legitimitet for å kunne fungere som ledere i den nye modellen. Rektor har her en viktig rolle, og må støtte avdelingslederne ved å anerkjenne dem og bidra til legitimering av hver enkelt avdelingsleder. Vi ser videre at det er helt avgjørende at skoleeier iverksetter videre støttestrukturer i form av oppfølgingsprogrammer, kurs- og kompetansepakker som kan øke ledergruppenes innsikt og kompetanse rundt både utfordringer og muligheter. Mulighetsrommet er stort og ledergruppene må få nødvendig kunnskap for å kunne ta ut mest mulig av potensialet som ligger i de endringene som er gjort. Ledelse i team er en krevende, men også spennende øvelse med mange muligheter og stort potensiale. Ønsket om å tenke og reflektere sammen, kombinert med å være tett på personalet gir store muligheter for godt lederskap. Lykkes skoleeier med gode støttestrukturer og opplæring, kan rektorer og avdelingsledere oppleve at “Helhetlig ledelse” med et distribuert perspektiv er veien å gå for en best mulig ledelse av elevenes faglige og sosiale læringsmiljø.

5.4. Forslag til videre forskning

I spennet mellom den gode intensjonen ved “Helhetlig ledelse” og de utfordringene som foreligger, finnes det flere aktuelle og relevante tema for videre forskning. Et tema kunne vært hvordan “Helhetlig ledelse” blir praktisert på de forskjellige skolene i Trondheim. Her kan det stilles spørsmål om hvordan skolene deler inn sine avdelinger, hvordan ledergruppene arbeider på den enkelte skole, og hvordan ledergruppene opplever ledelse i team. Videre kan det forskes på hvordan skolene løser utfordringer rundt de nye rollene til rektorer og avdelingsledere, og hvordan eventuelle utfordringer knyttet til manglende fungering, motivasjon, mestring hos rektorer eller avdelingsledere løses. Ressurser og tid holdt opp mot arbeidsoppgavene til hver enkelt rektor og avdelingsleder er aktuelt, samt hvordan rektorer og avdelingsledere utveksler informasjon og kommuniserer. Rektorene skal lede gjennom avdelingslederne, og det er avdelingslederne som skal ha den tette oppfølgingen av lærerne og lærernes arbeid i klasserommet. Aktuelle forskningsområder her kan omhandle hvordan lærere, elever og foreldre opplever endringen fra rektor til avdelingsledere som utøver nærledelse. Videre hvorvidt denne endringen og potensielt tettere oppfølging av lærerne skaper forbedret praksis i klasserommet, forbedret læringsmiljø og økt læringsutbytte for elevene. Intensjonen er en styrking av ledelsen på skolene, og det er avgjørende om ledergruppenes arbeid og fokus på samarbeid i team, faktisk fører til en opplevd styrking av

ledelsen på skolene.

Dette er alle aktuelle og relevante spørsmål som har direkte konsekvens for hvordan “Helhetlig ledelse” fungerer i praksis. Med de utfordringene som er påpekt i denne oppgaven, ville det vært interessant å se i hvor stor grad og på hvilken måte Trondheim kommune kunne vært villig til å gjøre endringer, justeringer og tilførsel av ressurser for å ta ut modellens potensial og redusere skadevirkningene av en mangelfull prosess og inngang. En følgeforskning hvor man hadde forsket på effekten av disse endringene og justeringene hadde selvsagt vært interessant. I denne konteksten snakker vi om skoleledelse, og den viktigste funksjonen skoleledelse har er å legge grunnlaget for et godt faglig og sosialt læringsmiljø og læringsutbytte for elevene.

5.5. Etterord

Det er gjort en politisk bestemmelse om å reorganisere lederteamene, og det kan tolkes dithen at politikerne har en oppfatning av at skoleledelse omhandler både rektor og avdelingsledere som skal lede skolene i team. Tanken med reorganiseringen er at lederteamet kan rette oppmerksomheten mot lærernes profesjonsutvikling og elevenes læring gjennom å distribuere ledelsen i lederteam med klart definerte roller der avdelingslederne er ansvarlige for oppfølging av lærerne og for å utøve læringscentrert ledelse. Videre må politikerne tilpasse arbeidsvilkårene deretter, slik at disse er i samsvar med intensjonen.

Det har vært interessant å opptre som forskere for å se og undersøke om intensjonene i den politiske bestemmelsen har blitt ivaretatt, og hvordan våre informanter har opplevd utøvelsen av ledelse i “Helhetlig ledelse”. Erfaringene fra masterstudiet har gitt oss relevant og ny kunnskap. Vi opplever å kunne innta nye perspektiver på “Helhetlig ledelse” og egen ledelsespraksis, og vi synes at verktøykassen vår har blitt utvidet gjennom forskningsprosessen. Vi opplever at teorien utfyller og utfordrer vår praksiserfaring, noe som oppleves berikende. Samarbeid og erfaringsutveksling med både medstudenter, foredragsholdere, veileder og hverandre har utviklet oss både faglig og som mennesker, og dynamikken i alle disse påvirkningskanalene er lærerik. Vi ser at en masteravhandling er begrenset i omfang, og vi kunne valgt mange innganger og temaer for vår fremstilling. Vi synes imidlertid at valget om å skrive om “Helhetlig ledelse” har vært riktig. Vi har begge

vært deltakere i prosessen ved innføringen av “Helhetlig ledelse”, og vi jobber sammen til daglig med å få ledelse i team til å fungere best mulig på vår skole. Dette har vært et motiverende utgangspunkt for oss, og inngangen til forskningsprosessen har føltet praksisnær og relevant. Vi er fornøyde med valg av tema, og tar med oss gode erfaringer i arbeidet med å utvikle en god skoleledelse på egen enhet.

Kilder

- Aas, M., & Paulsen, J.M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Oslo: Fagbokforlaget
- Abrahamsen, H.N. & Aas, M (2015). *School Leadership for the Future: Heroic og Distributed? Translating International Discourses in Norwegian Policy Documents*. *Journal of Educational Administration & History*, 48 (1) (s. 68-88), hentet 25/3-2019: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220620.2016.1092426>
- Abrahamsen, H.N & Aas, M (2019). *Mellomleder i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Abrahamsem, H. (2017). *Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team*. I: M. aas & J.M.Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 193-210). Oslo: Fagbokforlaget
- Bass, B. M (1985). *Leadership and performance beyound expectations*. New York: The Free Press
- Bass, B.M. & Reggio, R.E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Brandmo, C. & Aas, M. (2017). *Med skråblikk på ledelsesmodeller: "Instructional" og "transformational" ledelse i norsk kontekst*. I: M.Aas & J.M.Paulsen (red), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 53-72). Oslo: Fagbokforlaget
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and praktice. *South African Journal of Education*, 27 (3), 391-406
- Cummings, T.G. og C.G. Worley. 2004. *Organization Development and Change*. West Publishing Company. Minneapolis / St. Paul
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Metha, P. & Kington, A. (2009). *The Impact Of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report. (Research Report DCSF-RR018)*. National College for School Leadership. University of Nottingham
- Enehaug, H. & Thune, T. (2007): *Organisasjonskultur og mennesker i fusjonsprosesser*. Oslo: AFI.
- Espedal, B. & Kvitastein, O. A. (2012). *Rom for læring: Betydningen av handlingsrom for ledelse*. *Magma*. *Econas tidsskrift for økonomi og ledelse* 8 (s.30-38). Hentet fra <https://www.magma.no/rom-for-laring-betydningen-av-handlingsrom-for-ledelse>
- Greenberg, E. (1975). *The Consequences of Worker Participation and Control: A Clarification of the Theoretical Literature*. *Social Science Quarterly* (sept) (s.225-242)
- Gronn, P. (2002). *Distributed Leadership as a unit of analysis*. *The leadership Quarterly*, 13(4) (s.423-451)

- Hallinger, P. (1985). *What's effective for whome? School context and student achievement*. American Journal of Education, 94(3) (s 328-355)
- Hallinger, P. (2005). *Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade away*. Leadership and Policy in Schools, 4(3) (s. 221-239)
- Hjertø, K.B. (2017). *Kapasitetsbygging gjennom teamarbeid*. I: M. Aas & J.M.Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 211-237). Oslo: Fagbokforlaget
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Klev, R., & Levin, M. (2002) *Forandring som praksis*. Endringsledelse gjennom læring og utvikling. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2016). “*Om Lærerollen. Ekspertgruppa om lærerollen*” Oslo: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2010). LOV 1998-07-17 nr.61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*.
<http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>. Oslo: Lovdata
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Prinsipp for opplæringa. Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. Meld. St. nr. 30 (2003-2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen*. Meld. St. nr. 31 (2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Tid til læring*. Meld. St. nr. 19 (2009-2010). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Meld. St. nr. 22 (2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meld. St. nr. 28 (2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Lillejord, S., & Børte, K. (2018) “*Mellomledere-arbeidsoppgaver og kunnskapsbehov*”. Kunnskapssenter for utdanning Oslo: Kunnskapssenter.no
- Leithwood, K. (1992). The Move toward Transformational Leadership. Educational Leadership, 49 (s.8-12)
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). *Transformational school leadership effects: A replication*. School Effectiveness and School Improvement, 10 (4) (s. 451-479)

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). *A review of transformation school leadership research 1996-2005. Leadership and Policy in Schools*, (s. 177-199). San Fransisco: Jossey-Bass
- Lewin, K. (1943). *Forces behind food habits and methods of change*. Bulletin of the National Research council 108, (s. 35-65).
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations*. New York: Free Press
- Nieuwejaar, R.S. & Fjelde, S. (2015) *Styrket skoleledelse for fremtiden*. Trondheim: NTNU. NOU 2015: 8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- OECD. (2013). *Leadership for the 21st Century Learning*. Paris: OECD Publishing
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, Etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B., Jacobsen, D.I.(2016). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. & Rowe, K.J. (2008) *The Impact of Leadership on Students Outcome. An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. Educational Administration Quarterly, 44 (5):635-674. DOI:10.1177/0013161x08321509
- Robinson, V.M.J. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Saunders, M. L., & Lewis, P. (2009). *Research methods for business students*, 4. Italy: Rotolito Lombarda
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline The Art and Practice of The learning Organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplinen: Kunsten å utvikle den lærende organisasjonen*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Scharmer, C.O. (2011). *Teori U, Lederskap som åpner fremtiden, Mot en ny sosial teknologi - presencing*. Hinnerup: Forlaget Ankerhus
- Skrøvset, S. & Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA:Jossey-Bass.A Wiley Imprint
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basic of Qualitative Reasearch: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: sage Publications, Inc
- Svedberg, L. (2002). *Gruppepsykologi. Om grupper, organisasjoner og lederskap*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Trondheim kommune. *Helhetlig ledelse på skolen - modell*. Hentet 27/1-2019 fra:

https://docs.google.com/document/d/1us1fTb9XEqdtinvkXS1yW-awjY1N6NPSH_uipX2A8/edit

Trondheim kommune. *Ledelsesskolen*. Hentet 27/1-2019 fra:

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

Trondheim kommune. *Møtedokumenter, Bystyre*. Hentet 27/1-2019 fra:

<https://innsyn.trondheim.kommune.no/motekalender/motedag/3371829>

Trondheim kommune. *Universitetskommune*. Hentet 26/5-2019 fra:

<https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Universitetskommune>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Ledelse i skolen. Krav og forventninger til en rektor*. Oslo:

Utdanningsdirektoratet. Hentet 27/1-2019 fra:

https://www.udir.no/globalassets/filer/skoleutvikling/retorutdanning/skoleledere_bok_maal.pdf

Yukl, G.A. (1999). *An evaluation of conceptual weakness in transformational and charismatic leadership theories*. *Leadership Quarterly*, 10(2), (s.285-305)

Yukl, G.A. (2002). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, N.J.:Prentice Hall

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Godkjenning fra Personvernombudet for forskning (NSD)

Vedlegg 2: Samtykkeskjema informanter

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Informasjonsmail fra Trondheim kommune til alle fagledere 1/3 – 2017

Vedlegg 5: Informasjonsmail fra Trondheim kommune til alle fagledere 21/3-2017

Vedlegg 1:

NSD Personvern

07.12.2018 09:29

Tilbakemelding på meldeskjema med referansekode 546654:

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår.

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv:

nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samstemmer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.10.2019.

3. 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkår 1 og 4 følges er det NSD sin vurdering 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

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges vurderer NSD 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 behandles 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) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1 vurderer NSD at informasjonen om behandlingen 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.

MELD ENDRINGER

Dersom den planlagte behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Samtykkeskjema informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Trondheim 1/11-2018

Vi er to studenter som tar videreutdanning i master i skoleledelse ved NTNU. I vår masteroppgave ønsker vi å studere hvordan rektorer og avdelingsledere opplever Trondheim kommunes innføring av "Helhetlig ledelse". Studien har til hensikt å forske på hvordan rektorer og avdelingsledere opplever det å utøve skoleledelse etter Trondheim kommunes reorganisering av lederteamene. Hvilke muligheter og hvilke utfordringer opplever rektorer og avdelingsledere i "Helhetlig ledelse"? Vår foreløpige problemstilling er følgende:

"Hvordan opplever rektorer og avdelingsledere å utøve skoleledelse i "Helhetlig ledelse"?"

Vi ønsker å intervju tre rektorer og tre avdelingsledere fra ulike skoler. Vi vil ta lydopptak av intervjuet, samt ta notater underveis. Intervjuet vil vare inntil en klokke time.

Datainnsamling og behandling av disse vil gjøres i henhold til kravene i personopplysningsloven og forskningsetiske prinsipper. Alt datamateriale og funn som blir presentert vil bli anonymisert. Enkelt personer eller skoler vil ikke kunne identifiseres.

Lydopptakene vil slettes når masteroppgaven er ferdig i midten av juni 2019, senest september 2019. Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD.

Veileder for vår oppgave er Carl Fredrik Dons ved NTNU.

Kontaktinformasjon:

Lars Kvendbø: 41 04 74 09

Kristin Bratberg Røe: 98 00 94 23

lars.kvenbo@ou.trondheim.kommune.no

Kristin-bratberg.roe@ou.trondheim.kommune.no

Med vennlig hilsen

Lars Kvendbø

Kristin Røe

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om forskningsarbeidet til Kvendbø og Røe, og stiller til intervju. Jeg gir min tillatelse til at innsamlet materiale kan benyttes i forskningsøyemed i masteroppgaven.

Sted og dato: _____

Underskrift: _____

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide:

1. Informantens forståelse og opplevelse av modellen “Helhetlig Ledelse”:

- Hva forbinder du med modellen “Helhetlig ledelse”?
- Hvilke begrunnelser eller teorier for modellen “Helhetlig ledelse” har du møtt eller er blitt presentert for?
- Hvis du kjenner til noen av begrunnelsene eller teoriene, hva vil du si er hovedinnholdet i disse?
- Modellen innebærer et nytt lederledd “avdelingsleder”. Hvilke tanker har du om dette?
- Hvordan opplevde du innføringen av modellen? Informasjon, ansettelsesprosess osv.
- Hvordan opplever du skoleeiers deltakelse i prosessen?

2. Arbeids- og ansvarsoppgaver i lederteamet på informantens skole

- Hvordan har dere arbeidet med innføringa av modellen på din skole?
- Hvilke utfordringer har dere møtt i dette arbeidet?
- Hvilke endringer innebar innføringen av modellen i lederteamet på din skole?
- Er det en rød tråd i organiseringen og fordelingen av arbeidsoppgaver på din enhet?
- På hvilken måte har du som avdelingsleder eller rektor blitt påvirket av endringene:
 - På hvilken måte ble dine ansvars- og arbeidsoppgaver endret?
 - Hvordan opplever du at din kompetanse harmonerer med dine ansvars- og arbeidsoppgaver? (Kompetanse)

- Har din opplevelse av mestring i arbeidshverdagen endret seg etter innføringen av modellen helhetlig ledelse? Hvorfor/hvorfor ikke? (Mestring)
- Hva opplever du som inspirerende og motiverende i din arbeidshverdag nå som modellen er innført? (Motivasjon)
- Hva opplever du som utfordrende og krevende i din arbeidshverdag nå som modellen er innført?
- Hvordan opplever du at dine arbeids- og ansvarsoppgaver harmonerer med forventet arbeidsmengde og tidsbruk? (Arbeidsmengde og tid)
- Er arbeidsoppgavene dine i tråd med det du forventet da du engang søkte stillingen som skoleleder? (Forventninger)

3. Handlingsrom for ledelse:

- Hva er viktig for deg når du skal utøve skoleledelse?
- Hvilke ytre faktorer/føringer fra stat og kommune påvirker dine muligheter for ledelse?
- Hvilke indre faktorer/føringer på skolen påvirker dine muligheter for ledelse?
- Hvordan forstår du begrepet handlingsrom for ledelse?
- Hvilke muligheter ser du ved innføringen av “Helhetlig ledelse”?
- Hvilke utfordringer ser du etter innføringen av “Helhetlig ledelse”?
- På hvilken måte har personalet merket endringer i ledelsen etter innføringen av helhetlig ledelse?
- På hvilken måte har elever og foreldre merket endringer i ledelsen etter innføringen av helhetlig ledelse?
- Hva legger du i begrepet “Nærledelse”?

4. Pedagogisk ledelse:

- Hvilke tanker har du rundt hvorvidt helhetlig ledelse kan påvirke og eventuelt styrke den pedagogiske ledelsen på skolen? Kan du se noe som er særdeles konstruktivt på kort eller lengre sikt, alternativt lite konstruktivt på kort eller lang sikt?
- Har det så langt oppstått noen utilsiktede positive eller negative bivirkninger, og i tilfelle hvilke og hvorfor?

5. Ledelsesskolen:

- Hvilke forventninger hadde du til ledelsesskolen?
- Hvilket utbytte har du og lederteamet som helhet hatt utbytte av deltakelse på ledelsesskolen? Hva har du og dere lært?
- Har du andre tanker rundt ledelsesskolen?

6. Eventuelle tilføyelser:

Vedlegg: 4:

E-post fra radmann.postmottak@trondheim.kommune.no mottatt 1.mars 2017 kl. 13.56

Til fast ansatte fagledere

Bystyret har i forbindelse med innføring av ny arbeidsgiverpolitikk, jf bystyresak 22/16, *Arbeidsgiverpolitisk plattform 2016 - 2020*, besluttet 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 faglige ledelsen og for å gi enhetsledelsen bedre forutsetninger for å følge opp den enkelte medarbeider på en god måte.

De forestående endringene representerer en betydelig investering i kommunens lederskap og er et viktig skritt på veien mot å gjennomføre kommunens arbeidsgiverpolitikk. Mer om dette fremkommer i orientering til Administrasjonsutvalget i sak 7/16, *Orientering om helhetlig ledelse - avdelingsledelse på enhet*, og på prosjektets intranettsider.

Nedenfor redegjøres for de beslutninger som er tatt og hva som kan forventes av endringer fremover.

Hva ligger i avdelingsledelse?

Rådmannens ledergruppe besluttet den 27. februar 2017, etter drøfting, at alle enheter med 30 eller flere fast ansatte skal innføre avdelingsledelse. Enheter med færre enn 30 ansatte kan avtale å innføre avdelingsledelse dersom enheten selv ønsker det og enhetens handlingsrom tillater det.

Avdelingsleder har et helhetlig arbeidsgiveransvar for en gruppe medarbeidere og skal utøve sitt lederskap i tråd med kommunen arbeidsgiverpolitikk, ledelsesplattform og retningslinjer for personalforvaltningen. Enhetens tilsetningsmyndighet ligger hos enhetsleder.

Avdelingsleder skal bidra til gode politiske prosesser og sørge for at politiske beslutninger blir gjennomført. Avdelingsleder skal utøve et lederskap som fremmer tillit til kommunen som demokratisk institusjon, som arbeidsgiver og som forvalter av fellesskapets ressurser i tråd med lover, regler og kommunens verdigrunnlag.

Avdelingsleder skal bidra til å mobilisere ideer og ressurser hos aktører innenfor og utenfor egen organisasjon. Avdelingsleder rapporterer til enhetsleder og inngår i enhetens ledergruppe med et medansvar for planlegging, organisering og ressursstyring for hele enheten.

Avdelingsleder ansettes i en 100% stilling og forutsettes å jobbe med brukernære oppgaver i en del av stillingen.

Som avdelingsleder deltar man i rådmannens ledelsesutviklingsprogram sammen med resten av enhetens lederteam.

Etter endringene som nå gjennomføres vil enhetsleder fortsatt ha det overordnede ansvaret for enheten.

Tilsettingsprosessen

Ved de enhetene der det opprettes avdelingslederstillinger skal de nye stillingene innarbeides i enhetens personalplan. Avdelingslederstillingene er en nyopprettet stilling i Trondheim kommune med et ansvarsområde og grunnpreg som ikke er sammenfallende med de oppgaver som i dag ligger til fagledere. Stillingene som fagleder avvikles ved de enhetene der det innføres avdelingsledere. Fagledere vil ikke ha fortrinnsrett til avdelingslederstillingene.

Imidlertid ønsker rådmannen å oppfordre alle fagledere om å søke på de nyopprettede avdelingslederstillingene, og det forventes at mange av dagens fagledere vil tilbys ny stilling som avdelingsleder.

Etter drøftinger med tillitsvalgte har rådmannen besluttet at avdelingslederstillingene lyses ut innen området oppvekst og utdanning. Stillingene planlegges utlyst 10. mars med søknadsfrist 27. mars 2017. Det tas sikte på at tilsettingene skjer i løpet av mai.

Avdelingsledere vil normalt få tilbud om oppstart i ledelsesutviklingsprogram i løpet av 60 dager etter oppstart som avdelingsleder

Arbeidsvilkår for stilling som avdelingsleder

Etter at drøftinger med tillitsvalgte er gjennomført har rådmannen besluttet at arbeidstiden skal organiseres innenfor arbeidsmiljølovens arbeidstidsbestemmelser. Arbeidstiden for avdelingsledere er 37,5 timer pr uke (HTA §.4.2 og SFS 2213 punkt 8.1). Arbeidstiden kan organiseres enten som avtalt arbeidstid eller fleksibel arbeidstid. Det vil i prosessene på hver enhet avklares hvilken arbeidstid som ivaretar behovene til enheten. På barnehageområdet anbefaler fagforeningene avtalt arbeidstid i en plan. Ved fleksibel arbeidstid skal arbeidstiden registreres i tidsregistreringssystemet i HR-portalen.

Hva skjer dersom fagleder/SFO-leder ikke blir avdelingsleder?

Fagleder som ikke ønsker å søke stilling som avdelingsleder, eller som ikke får tilbud om stilling som avdelingsleder vil få tilbud om ny stilling, enten på egen enhet eller ved en annen enhet, i samsvar med kommunens interne retningslinjer for det interne arbeidsmarkedet. (jf HTA § 3.4.1). Det vises i denne sammenheng til kommunens Retningslinjer for personalforvaltning § 7, som regulerer rådmannens ansvar for å sørge for at kommunens personalressurser er organisert og blir benyttet på best mulig måte. Rådmannen kan etter drøftinger med de ansattes organisasjoner omdisponere personalressurser. Fagledere som søker, men som ikke får tilbud om stilling, vil på samme måte som beskrevet over få tilbud om ny stilling. Fagledere vil beholde sin nåværende lønns plassering som en personlig ordning.

Rådmannen ser på innføringen av avdelingsledelse som en anerkjennelse av den viktige jobben som i dag gjøres av faglederne. Denne jobben vil bli enda viktigere i fremtiden. Trondheim kommune er avhengig av kompetansen til de som i dag er fagledere og rådmannen ser frem til å få så mange som mulig med seg i ledende roller når kommunen skal utvikles videre!

Med vennlig hilsen

Elin Rognes Solbu

Kommunaldirektør

Camilla Trud Nereid

Kommunaldirektør

Vedlegg 5:

E-post fra radmann.postmottak@trondheim.kommune.no motatt 21.mars 2017 kl.

13.14

Til enhetsleder / fagleder

Trondheim kommune har lyst ut 194 avdelingslederstillinger innen områdene barnehage og skole. Søknadsfristen er 27. mars, og alle kvalifiserte, interne søkere oppfordres til å søke stillingene.

Ved søknadsfristens utløp går rådmannen gjennom alle søknadene og utarbeider søkerlister som så blir delt med enhetene og tillitsvalgte. I tråd med kommunens tilsettingsreglement skal alle søkere vurderes, og det er alltid den best kvalifiserte søkeren som innstilles på topp.

Det er svært viktig for rådmannen å sikre at tilsettingene skjer i tråd med gjeldende retningslinjer. Dette av hensyn til søkerne og ikke minst av hensyn til de mange medarbeiderne som fortjener å få den best kvalifiserte søkeren som sin leder.

Ingen kan på forhånd si hvem som søker stillingene og hvem som til slutt innstilles. Dersom du svært gjerne ønsker en avdelingslederstilling kan det være lurt å søke stilling ved mer enn en enhet. Har du allerede søkt en stilling og ønsker å søke flere varsles dette direkte til Personaltjenesten ved Geir Hestdahl.

Tilsettingsprosessen forventes å være slutført i løpet av mai 2017. Deretter får alle de nye lederteamene tilbud om ledelsesutvikling, både individuelt og som gruppe. Rådmannen investerer store ressurser i kommunens ledelse de kommende månedene. Vi håper og tror at summen av de endringer som nå skjer vil gjøre skolene og barnehagene enda bedre, både for de som jobber der og for innbyggerne!

Vennlig hilsen

Camilla Trud Nereid

Kommunaldirektør

Elin Rognes Solbu

Kommunaldirektør