

**En studie av noen lærere sin opplevelse av  
sider ved den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune**

**MANGE KOKKER, MYE SØL?**



Masteravhandling i pedagogikk  
med vekt på pedagogisk ledelse

Kristine Lexow og Cecilie Zuber Devold

**NLA Høgskolen**  
Bergen, våren 2015



	<b>Masteroppgave</b>
<b>Navn:</b>  <b>Cecilie Zuber Devold</b> Fredsbjergvegen 10 6009 Ålesund	<b>Kristine Lexow</b> Kalvedalsveien 6 5022 Bergen
<b>Innlevering:</b>	Våren 2015
<b>Fagområde:</b>	Master i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse
<b>Tittel:</b>	En studie av noen lærere sin opplevelse av sider ved den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune

## **FORORD**

Gjennom det toårige masterprogrammet har vi hatt et tett samarbeid, der vi ved flere anledninger har erfart at to hoder tenker bedre enn ett. Sammen har vi utviklet fremgangsmåter, løsninger og ulike studieteknikker som vi ikke ville vært foruten i dette krevende, men spennende masterprogrammet. Samarbeidet har båret preg av gode, reflekterte samtaler, samt effektivitet rundt eksamensperioder. Et solid grunnlag basert på positive erfaringer fra tidligere studier, et felles interesseområde, forventninger og mål, er grunnen til at denne masteroppgaven er skrevet som et samarbeidsprosjekt mellom Cecilie Zuber Devold og Kristine Lexow høsten 2014 og våren 2015.

Denne masteroppgaven skriver vi som en avsluttende oppgave etter et toårig studium i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse, og vi ønsker i den anledning å takke våre medstudenter med sine oppmuntrende kommentarer og positive innspill. Vi vil også takke lærerne og ledelsen på skolen som villig stilte opp til intervju i vår studie. I tillegg vil vi takke de lærerne som tok seg tid til å svare på, og å gi oss tilbakemeldinger på spørreskjemaet og intervjuguiden før vi brukte det i vår forskning. Vi retter også en takk til vår familie for korrekturlesing, som ga oss gode og viktige innspill i slutfasen.

Vi vil også rette en stor takk til vår veileder Ola Hoff Kaldestad for konstruktive tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen. Din støtte og tilstedeværelse var uvurderlig i en travel tid.

**Cecilie Zuber Devold og Kristine Lexow**

## SAMMENDRAG

Hensikten med denne masteroppgaven er å få innsikt i hvordan noen lærere ved en skole opplever den nye ledelsesmodellen og sider ved den i Bergen kommune. Undersøkelsen er gjennomført blant lærere i en bergensskole om deres opplevelse etter at den nye ledelsesmodellen og skolevandring ble innført. Intensjonene i ledelsesmodellen er å legge til rette for observasjon og veiledning i daglig praksis for på den måten skape økt fokus på pedagogisk ledelse.

Vi har valgt en kvalitativ forskning med en fenomenologisk tilnærming. Vår forskning er først og fremst basert på intervju samtaler med fem lærere, men vi har også valgt å bruke et spørreskjema for å få frem flere lærerstemmer, samt intervju med ledelsen for å danne et bakteppe for intervjuene med lærerne. Det transkriberte materialet er blitt kategorisert, analysert og drøftet. I drøftingsdelen har vi tolket resultater i lys av teori om ledelse, skolekultur og lærende organisasjoner, samt ulike organisasjonsteoretiske perspektiver.

Resultatene fra undersøkelsen viser at det har oppstått en del utfordringer i forbindelse med innføring av ledelsesmodellen. Strukturen legger opp til flere ledere i et samlet lederteam. Dette lederteamet blir av lærerne på skolen opplevd som lite samkjørt og tilgjengelig, og lærerne sitter derfor igjen med en opplevelse av en ledelse som består av mange kokker og mye søl. Våre funn i studien viser at skoleeiers prosjektforberedelser i større grad bør åpne opp for involvering av skoleledelsen for at de i skal kunne føle et eierforhold til ledelsesmodellen og skolevandring.

En struktur rundt tilbakemeldingene blir opplevd som fraværende, men dette ser ut til å bli kompensert med en uformell tilbakemeldingskultur, da lærerne opplevde at de kan søke støtte og tilbakemelding ved behov etter eget ønske.

Svarene fra intervjuene viser at ledelsesmodellen har ført til tettere koblinger mellom skoleledelsen og lærerne, men at lærerne er skeptiske da kunnskapsoverføring stort sett skjer på det uformelle plan. Svarene tenderer mot at lærerne opplever at ledelsen har innflytelse på skolens læringsmiljø, men flertallet opplever ikke tettere oppfølging og tilbakemelding slik intensjonene er i den nye ledelsesmodellen.



# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1. INNLEDNING</b> .....	11
1.1 Hensikten med studiet .....	11
1.2 Bakgrunn for valg av tema .....	11
1.3 Ulik opplevelse som utgangspunkt .....	12
1.4 Problemstilling.....	13
1.4.1 Forskerspørsmål .....	14
1.5 Metodevalg .....	14
1.6 Ansvarsområder .....	15
1.7 Oppgavens oppbygning og avgrensninger .....	15
1.8 Skoleledelse for fremtiden i Bergen .....	16
1.9 Ny ledelsesstruktur .....	17
1.10 Skolevandring i Bergen kommune .....	19
<b>2. TEORI</b> .....	23
2.1.4 Skoleledelsens ulike oppgaver .....	28
2.1.4.1 Personalledelse.....	29
2.1.4.2 Administrativ ledelse .....	29
2.1.4.3 Pedagogisk ledelse .....	31
2.1.4.4 Ja takk, begge deler .....	32
2.1.5 Ledelse i et relasjonelt perspektiv .....	33
2.1.6 Lederen som veileder .....	35
2.2 Skolekultur.....	39
2.2.1 Kultur .....	39
2.2.2 Grunnleggende komponenter i skolekulturen.....	40
2.2.2.1 Individualisme.....	41
2.2.2.2 Kollegialt samarbeid .....	42
2.2.2.3 Påtvunget kollegialitet .....	44
2.2.2.4 Balkanisering .....	45
2.2.3 Oppsummering av kultur .....	47
2.3 Skolen, en lærende organisasjon .....	49
2.3.2 Ulike perspektiv på kunnskap og læring.....	51
2.3.3 Behaviorismen .....	52
2.3.4 Kognitiv teori .....	52
2.3.5 Sosiokulturelt perspektiv .....	52

2.4 Organisasjonsteoretisk tilnærming til skoleutvikling .....	55
2.4.1 Fire organisasjonsteoretiske perspektiver .....	55
2.4.2 Strukturell fortolkningsramme .....	57
2.4.3 Human resource .....	58
2.4.4 Politisk fortolkningsramme .....	60
2.4.5 Det symbolske perspektiv .....	61
2.4.6 Teorien om løse koblinger .....	61
<b>3. METODE</b> .....	<b>65</b>
3.1 Valg av forskningsmetode .....	65
3.1.1 Drøfting av metodespørsmål .....	66
3.2 Spørreskjema .....	67
3.2.1 Muligheter og begrensninger ved spørreundersøkelse .....	68
3.3 Utvalg av informanter til intervju .....	69
3.4 Intervju .....	71
3.4.1 Muligheter og begrensninger ved intervju .....	73
3.5 Datakvalitet .....	73
3.5.1 Reliabilitet .....	74
3.5.2 Validitet .....	75
3.6 Etske hensyn .....	76
<b>4. PRESENTASJON AV RESULTAT</b> .....	<b>79</b>
4.1 Presentasjon av funn fra spørreundersøkelsen .....	80
4.1.1 Hva opplever du hensikten med skolevandring er? .....	80
4.1.2 Refleksjonssamtalen etter skolevandring bidro til min pedagogiske utvikling .....	81
4.1.3 Gjennom skolevandring opplevde jeg å bli sett og få anerkjennelse fra ledelsen ...	81
4.1.4 Skolevandring opplever jeg som en form for kontroll .....	81
4.1.5 I etterkant av skolevandring, hvordan tenker du at du kunne fått enda mer utbytte	82
av denne typen veiledning? .....	82
4.1.6 Hvilke faktorer synes du må være til stede, generelt, for å skape en god .....	82
tilbakemeldingskultur mellom ledelsen og lærerne på skolen? .....	82
4.2 Presentasjon av intervju med rektor .....	83
4.2.1 Utfordringer knyttet til forventninger i den nye ledelsesmodellen .....	83
4.2.2 En verdsettende tilbakemeldingskultur .....	84
4.2.3 Ny ledelsesmodell + skolevandring = tettere bånd mellom læreren og ledelsen? ...	86
4.2.4 Oppsummering av rektors opplevelse av sider ved den nye ledelsesmodellen .....	87
4.3 Presentasjon av intervju med avdelingslederne .....	88



4.3.1	Utfordringer knyttet til forventninger i den nye ledelsesmodellen .....	88
4.3.2	En verdsettende tilbakemeldingskultur .....	90
4.3.3	Ny ledelsesmodell + skolevandring = tettere bånd mellom læreren og ledelsen? ...	91
4.3.4	Oppsummering av avdelingsledernes opplevelse av sider ved den nye .....	92
	ledelsesmodellen .....	92
4.4	Presentasjon av intervju med lærerne .....	94
4.4.1	Utfordringer knyttet til forventninger i den nye ledelsesmodellen .....	94
4.4.2	En verdsettende tilbakemeldingskultur .....	100
4.4.3	Ny ledelsesmodell + skolevandring = tettere bånd mellom læreren og ledelsen? .	102
4.4.4	Oppsummering av lærernes opplevelse av sider ved den nye ledelsesmodellen ...	105
<b>5.</b>	<b>ANALYSE OG DRØFTING</b> .....	<b>107</b>
5.1	Lærernes opplevelse av skolevandring – et kort overblikk .....	108
5.1.2	Refleksjonssamtalen etter skolevandring bidro til min pedagogiske utvikling .....	108
5.1.3	Gjennom skolevandring opplevde jeg å bli sett og få anerkjennelse fra ledelsen .	109
5.1.4	Skolevandring opplever jeg som en form for kontroll .....	109
5.1.3	Fokus på den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune, med sikte på skolevandring .....	110
5.2	Hvilke utfordringer kan skolens ledelse stå ovenfor i arbeidet med å innfri .....	110
	forventningene i den nye ledelsesmodellen? .....	110
5.2.1	Utfordringer med flere i ledelsen .....	111
5.2.2	Utfordringer med å utvikle et eierforhold til skolevandring .....	112
5.2.3	Utfordringer med pedagogisk ledelse som førsteprioritet .....	115
5.3	Hva skal til for at lærerne verdsetter en tilbakemeldingskultur i skolen? .....	118
5.3.1	Et kollegialt samarbeid? .....	119
5.3.2	Påtvunget kollegialitet? .....	119
5.3.3	Individualisme? .....	121
5.3.4	Balkanisering? .....	121
5.3.5	Dialogiske læringsprosesser? .....	122
5.3.6	En lærende organisasjon er preget av en tilbakemeldingskultur .....	123
5.4	Hvordan kan den nye ledelsesmodellen med skolevandring som tenkt metodikk føre .....	125
	til et tettere bånd mellom læreren og ledelsen? .....	125
5.4.1	Tettere koblinger .....	129
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>133</b>
6.1	Utfordringer med utviklingsprosjekt pålagt utenfra .....	133
6.2	Utfordringer med pedagogisk ledelse .....	135
6.3	Skolevandring i praksis .....	136

6.4 Oppsummering .....	138
<b>7. LITTERATURLISTE</b> .....	139
<b>Vedlegg 1</b> .....	145
<b>Vedlegg 2</b> .....	147
<b>Vedlegg 3</b> .....	148
<b>Vedlegg 4</b> .....	151
<b>Vedlegg 5</b> .....	153
<b>Vedlegg 6</b> .....	154
<b>Figur 1:</b> Tidligere ledelsesmodell .....	18
<b>Figur 2:</b> Ny ledelsesmodell .....	18
<b>Figur 3:</b> Oversettelse av Downeys skolevandringmodell til norske forhold .....	21
<b>Figur 4:</b> Forholdet mellom administrativ og pedagogisk ledelse .....	30
<b>Figur 5:</b> Fire organisasjonsteoretiske perspektiv .....	56
<b>Figur 6:</b> Svarfordeling fra spørreskjema på lærernes opplevelse av skolevandring .....	80

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Hensikten med studiet

Gjennom tydelige mål og klare forventninger fokuserer Kunnskapsløftet for den 10-årige grunnskolen på skoleledelsens arbeid innenfor rammene av en lærende organisasjon. I denne sammenheng blir rektor som pedagogisk leder vektlagt.

”Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen”  
(St.meld. 30, 2003-2004:27)

I 2010 innførte Bergen kommune en ny ledelsesmodell, som går inn under tittelen ”Skoleledelse for fremtiden”. Bakgrunnen for prosjektet bunner i resultater fra OECDs TALIS-undersøkelse (Teaching and learning international survey) i 2008, som viser at pedagogisk ledelse er forsømt i norsk skole. Med prosjektet ”Skoleledelse for fremtiden” retter byrådet derfor fokus på den pedagogiske delen av skoleledelsens jobb, og at den bør prioriteres i større grad (Byrådsak, 412/09). Den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune innebærer et lederteam med rektor som øverste leder og avdelingsledere som mellomledere. I tillegg innføres skolevandring som ledelsesverktøy. Skolevandring kan betegnes som en metodikk som innebærer en mer synlig ledelse i skolen. Målet med den nye ledelsesmodellen er dermed å skape større handlingsrom for direkte pedagogisk ledelse. På bakgrunn av dette søker vi nærmere innsikt i den nye ledelsesmodellen og metodikken skolevandring, med sikte på utvikling i en lærende skole. Hensikten med studiet er derfor økt forståelse av lærernes opplevelse av pedagogisk ledelse.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Sommeren 2014 ble resultater fra en ny TALIS-undersøkelse publisert. Undersøkelsen belyser temaene kompetanseutvikling, vurdering og tilbakemelding, skoleklime, skoleledelse, undervisningssyn og pedagogisk praksis (Udir, 2014:6). Undersøkelsen fra 2008 viste at norske skoleledere var mer orienterte i retning av administrativt enn pedagogisk lederskap. Norske rektorer fortalte at de sjelden innsiserte undervisningen i klasserommene eller ga direkte råd og tilbakemelding til lærerne om forbedringer i undervisningen, noe lærerne bekreftet (Vibe, Aamodt og Carlsten, 2009:157). På bakgrunn av dette har byrådet i Bergen kommune, gjennom prosjektet ”Skoleledelse for fremtiden” rettet oppmerksomheten mot tilrettelegging for

pedagogisk ledelse. Dette prosjektet er blitt evaluert i en rapport med tittelen EvaLed<sup>1</sup>, som oppsummerer to hovedfunn:

- Det har skjedd en betydelig endring og mye læring på lederplan.
- Denne endringen har i begrenset grad nådd helt ut i klasserommet.

Det har foregått læring knyttet til det pedagogiske arbeidet på skolene i Bergen, men de satsningene som den nye ledelsesmodellen har vektlagt har ikke nådd ”ut på vingen” i den grad en skulle ønske.

(EvaLed, 2014:194)

Den nye rapporten fra TALIS-undersøkelsen viser også at det har skjedd endringer i skolenorge siden 2008. Rektorene rapporterte at de nå la større vekt på klasseromsobservasjoner, elevresultater og tilbakemeldinger fra elever og foreldre når de ga tilbakemeldinger til lærere. Rundt 60% av lærerne mente også at tilbakemeldinger på arbeidet deres blant annet førte til økt selvtillit og motivasjon i arbeidet. Norske lærere som får konkrete vurderinger og tilbakemeldinger fra rektor eller skolens ledelse, som har betydning for undervisningen, var mer tilfreds enn lærere som oppfattet at tilbakemeldingene bare ble gitt for å oppfylle administrative krav (Vibe, Aamodt, Carlsten og Caspersen, 2014:91, 94, Udir, 2014:2).

TALIS-rapportene, innføring av den nye ledelsesmodellen med tittelen ”Skoleledelse for fremtiden” og EvaLed-rapporten, har i stor grad vært med på å danne bakgrunn for valg av tema i vår masteravhandling.

### **1.3 Ulik opplevelse som utgangspunkt**

Vårt utgangspunkt springer ut fra ulike erfaringer som praksisstudent og vikar i barnehager og skoler i Bergen kommune. En av oss har vært på en skole som hadde fokus på pedagogisk ledelse, samt ledelsesmetodikken skolevandring, som innebærer at ledelsen skal observere og veilede lærerne i deres arbeid. Sammen har vi derfor reflektert over fordeler og ulemper med skolevandring. På den ene siden kan dette oppleves som en form for kontroll. Selv om hensikten er å støtte læreren, kan bare tanken på at noen i ledelsen skal komme inn og observere

---

<sup>1</sup> Arbeidet med den nye ledelsesmodellen har blitt evaluert, og har med dette fått navnet EvaLed. Det ble utarbeidet et mandat for prosjektet, som inneholdt både hva som skulle evalueres og hvordan arbeidet skulle struktureres. Arbeidet er utført av en prosjektgruppe på oppdrag fra en styringsgruppe. En referansegruppe har vært knyttet til arbeidet:

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

undervisningen, virke skremmende. På den andre siden kan man savne tilbakemeldinger på arbeidet sitt, og opplever en slik tilnærming som utelukkende positiv og til god hjelp. Den nye ledelsesmodellen er som sagt rettet mot rollen til lederteamet i skolen, for å skape økt fokus på pedagogisk ledelse. Dette innebærer økt fokus på styring fra ledelsen, som videre kan føre til svekket handlingsrom for lærerne. Det overordnede målet er allikevel å skape bedre kvalitet i bergensskolen. Derfor finner vi det spennende og viktig å utvide vår forståelse for hvordan den nye ledelsesmodellen og skolevandring påvirker lærernes arbeidshverdag i en lærende skole.

Ved flere anledninger har TALIS-undersøkelsene vært hovedtema i våre samtaler. Dette bunner i at begge har reflektert rundt tanken om å bruke resultatene som blir presentert i den ferske rapporten inn mot masteravhandlingen. Samtalene om rapportene har ført oss videre over til EvaLed-rapporten og pedagogisk ledelse. Vi har i denne sammenheng blitt nysgjerrige på resultatene presentert i TALIS- og EvaLed-rapporten, som følge av den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune. Vi stiller oss spørrende til hvordan skolevandring kan føre til utvikling av skolen som en lærende organisasjon? Hva skjer i det spenningsfeltet når ledelsen kommer inn i klasserommet? Opplever lærerne at de blir kontrollert? Eller opplever lærerne at rektor har gode intensjoner med å gi tilbakemeldinger på deres klasseromspraksis? Og hvordan opplever lærere skoleutviklingen før og etter innføring av den nye ledelsesmodellen? Disse spørsmålene problematiserer temaet pedagogisk ledelse og skolen som lærende organisasjon, og er grunnen til at vi vil forske på lærerens opplevelse.

Med bakgrunn i to ulike forforståelser og erfaringer, ønsker vi å finne ut hvilke opplevelse lærerne har med det økte fokus på pedagogisk ledelse. Dersom skolevandring blir opplevd som noe ledelsen gjør for å oppfylle administrative krav, hvor fruktbar blir da en slik tilnærming? Og er det virkelig en positiv utvikling i bergensskolene med tanke på pedagogisk ledelse slik den nye TALIS-rapporten viser? Og til slutt, hvorfor har læring på lederplan i begrenset grad nådd ut i klasserommene, slik det blir oppsummert i EvaLed-rapporten?

#### **1.4 Problemstilling**

Hovedfokuset i oppgaven vil være lærernes opplevelse av pedagogisk ledelse med sikte på ledelsens tilrettelegging for videreutvikling og tilbakemelding. Dette henger sammen med Kunnskapsdepartementets vektlegging av skolen som lærende organisasjon, hvor dialog og relasjoner er sentralt (St.meld. 30 og 31, 2003-04, 2007-08), og en forventning presentert i Byrådsak 412/09 om at skoleledere skal følge opp lærerne med ”observasjon og veiledning i

daglig praksis” (Byrådsak, 412/09:15). Ved å høre lærernes stemmer, ønsker vi å finne ut av hvordan de opplever skoleledelsens rolle i det pedagogiske arbeidet. Opplever de det som støttende og lærende å få tilbakemeldinger på arbeidet sitt? Eller opplever de et svekket handlingsrom der skolevandring blir sett på som en form for kontroll? På bakgrunn av dette har vi formulert følgende problemstilling:

## **Hvordan opplever noen lærere ved en skole, sider ved den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune?**

### **1.4.1 Forskerspørsmål**

For å operasjonalisere problemstillingen vår, ønsker vi å ta utgangspunkt i tre forskerspørsmål:

- Hvilke utfordringer kan skolens ledelse stå ovenfor i arbeidet med å innfri forventningene i den nye ledelsesmodellen?
- Hva skal til for at lærerne verdsetter en tilbakemeldingskultur i skolen?
- Hvordan kan den nye ledelsesmodellen med skolevandring som tenkt metodikk føre til et tettere bånd mellom læreren og ledelsen?

Med funn fra TALIS-undersøkelsen (2013) og EvaLed-rapporten (2014) som bakteppe, finner vi det interessant å se på lærernes opplevelse med tanke på skoleledelsens økte fokus på pedagogisk ledelse. Og dersom lærerne synes det er uproblematisk med økt fokus på pedagogisk ledelse, er det interessant å se hva de synes om å få tilbakemeldinger på arbeidet sitt, og om de opplever det som verdifullt. Vi søker ikke å finne løsninger eller oppskrifter på hvordan pedagogisk ledelse med skolevandring som tenkt metodikk skal gjennomføres. Vi ønsker å fange noen læreres opplevelse av sider ved den nye ledelsesmodellen. Etter Bergen kommunes satsing på en mer synlig ledelse i skolen, ønsker vi å få frem flere nyanser og stille spørsmål ved læreres tanker og erfaringer vedrørende satsingsområdet.

### **1.5 Metodevalg**

Vår forskning tar utgangspunkt i å undersøke lærernes opplevelse av den ”Nye ledelsesmodellen i Bergen kommune” og sider ved den, på en skole. Forskningen fremstår som et casestudie der vi ønsker å samle inn så mye informasjon som mulig på et avgrenset område.

Empiri er samlet inn ved bruk av spørreskjema og intervju i søken etter en helhetlig forståelse av lærernes opplevelse.

## **1.6 Ansvarsområder**

Fordi vi har erfart at vi arbeider best og mest effektivt sammen, har masteroppgaven blitt utformet i et tett samarbeid. Underveis i skriveprosessen falt det allikevel naturlig at hver av oss tok hovedansvar for noen områder. Cecilie Zuber Devold har tatt ansvar for teori om ledelse og skolekultur, og Kristine Lexow har tatt ansvar for teori om lærende organisasjoner og ulike organisasjonsteoretiske perspektiver. Både innledning, metode, presentasjon av resultat, analyse og drøfting, samt avslutningen, er skrevet som et samarbeidsprosjekt. Dette fordi vi gjennom hele skriveprosessen har følt behov for hverandres perspektiver og nyanser.

## **1.7 Oppgavens oppbygning og avgrensninger**

Oppgaven som helhet er bygget opp i følgende rekkefølge; innledning, teori, metode, resultat, drøfting og avslutning. I tillegg til innholdselementer om skolens nye styringsideal og ledelse, har vi i kapittel 2 fordypet oss i teori om skolekultur, lærende organisasjoner og til slutt ulike organisasjonsteoretiske tilnærminger til skoleutvikling. Det er også andre områder som kunne vært viktig å forholde seg til, men vi har valgt disse aspekter da vi ser på dem som forutsetninger i søken etter å forstå opplevelsen av sider ved den nye ledelsesmodellen.

TALIS-rapporten (2013) konkluderer med at tydelig pedagogisk ledelse utgjør en forskjell for lærernes læring og utvikling. Et av hovedmålene i den nye ledelsesmodellen er å ”legge til rette for at skoleledere i større grad kan prioritere pedagogiske ledelse, for å kunne oppnå et større læringstrykk og større læringsutbytte” (Byrådsak, 412/09:1). Skolevandring er i denne sammenheng tenkt som metodikk for tilrettelegging av pedagogisk ledelse. I EvaLed-rapporten kan en lese at det har foregått læring i bergensskolene, men at satsing på blant annet skolevandring i den nye ledelsesmodellen, ikke har nådd helt ”ut på vingen” i den grad en skulle ønske (EvaLed, 2014:175, 190). Vi ser at læring er et sentralt begrep. Og fordi skolevandring vektlegger et sosiokulturelt syn på læring (Skrøvset, 2008:22), vil læring i denne oppgaven bli sett på som en sosial prosess, der også vi legger den sosiokulturelle læringsteorien til grunn.

Kapittel 3 omhandler ulike metodevalg for innsamling og bearbeiding av data. Allerede her vil vi drøfte de valg vi har tatt i forhold til innsamlingsmetode som er mest tjenlig i forhold til å få

data som kan være til hjelp når det kommer til å belyse problemstillingen. I tillegg vil vi fremme argumenter av mer praktisk art, da med tanke på tid og ressurser. I kapittel 4 presenterer vi resultater fra spørreskjema og intervjuene, før vi i kapittel 5 drøfter resultatene opp mot aktuell teori, problemstilling og forskerspørsmål. Her vil ulike aspekter ved den nye ledelsesmodellen knyttes til ledelse, skolekultur og læring. I arbeidet med masteroppgaven har vi funnet det nødvendig med noen avgrensninger. Derfor vil fokuset i kapittel 5 primært ligge på lærerne, og deres opplevelse av den nye ledelsesmodellen og sider ved den. Vi ønsker å runde av oppgaven der vi presenterer funn vi finner sentrale og interessante.

Men først, hva handler den nye ledelsesmodellen om? Og hva er egentlig skolevandring? Er skolevandring noe en kan definere? Og hva er det som gjør skolevandring ideelt i streben etter mer pedagogisk ledelse i en travel skolehverdag? Før teorikapittelet ønsker vi på bakgrunn av disse spørsmålene, å skissere hvordan Bergen kommune med Byrådsak 412/09 ”Skoleledelse for fremtiden i Bergen” har tatt grep for å kunne imøtekomme krav som i dag blir stilt til ledelsen i skolen.

### **1.8 Skoleledelse for fremtiden i Bergen**

Bakgrunnen for den nye ledelsesmodellen er, som vi nevnte innledningsvis, resultater fra OECDs TALIS-undersøkelse (2009), som viser at pedagogisk ledelse er forsømt i norsk skole. Med den nye ledelsesmodellen er den overordnede målsettingen å legge til rette for at skolens ledere i større grad kan prioritere pedagogisk ledelse. Dette med sikte på å utvikle skolen som lærende organisasjon (Byrådsak, 412/09). Følgende mål er presentert i prosjektbeskrivelsen av ”Skoleledelse for fremtiden”:

”Målsettingen med en endret ledelsesmodell er å skape større handlingsrom for pedagogisk ledelse og å legge til rette for en lærende organisasjon der ledelsen er delegert i større grad enn i dag. Ledelsen skal ha tettere oppfølging av skolens lærere ved observasjon og veiledning i daglig praksis. Byrådet mener at en desentralisert ledelse vil gi større gjennomføringskraft, distribuere resultatoppfølgingen ut i større grad og dermed øke læringsutbyttet” (Byrådsak 412/09:15).

Det er tydelig at Bergen kommune med prosjektet ”Skoleledelse for fremtiden” ønsker å legge til rette for en mer tett-på-ledelse. Byrådet bruker i denne sammenheng begrepet pedagogisk ledelse, men det kommer i mindre grad frem hva byrådet legger i dette begrepet. Likevel kan



det se ut til at de støtter seg til Møller (2001:209) som vektlegger tilrettelegging for egen og andres læring, som kjernen i pedagogisk ledelse.

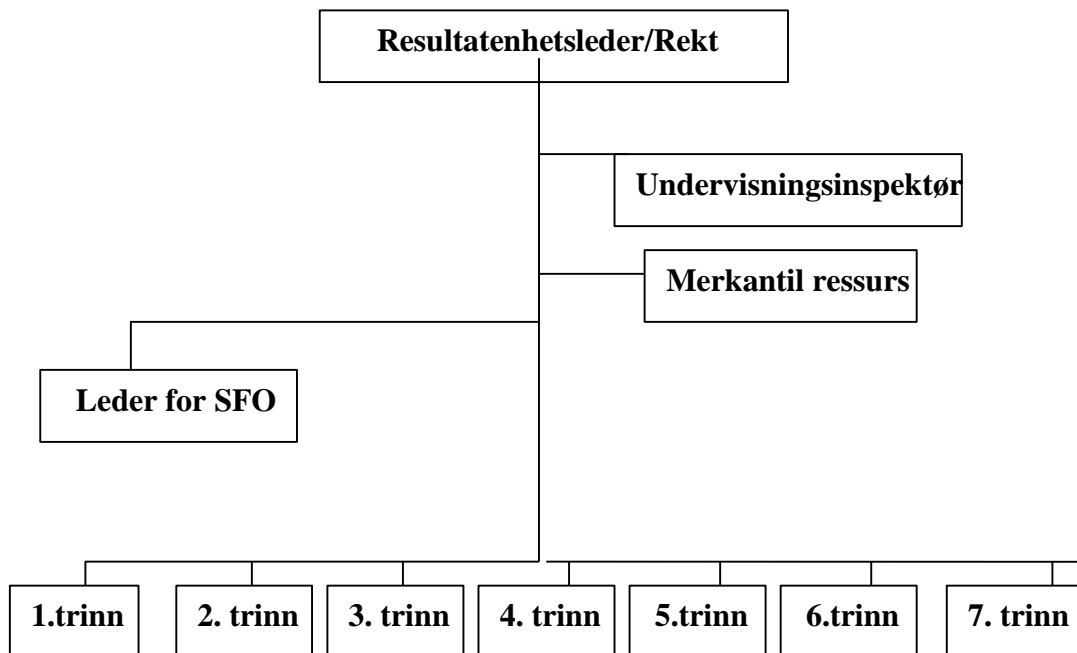
Videre har byrådet formulert kvalitetsstandarder for god skoleledelse i Bergen. Disse går ut på at skoleleders førsteprioritet skal være pedagogisk ledelse og læring på alle nivå. Med dette menes læring både på elevnivå for den enkelte elev, samt i elevgrupper. Læring på alle nivå inkluderer også lærerens læring, både den enkelte lærer, og på gruppenivå innenfor lærerkollegiet. Generelt skal læring forekomme i hele skolen som organisasjon. I dette arbeidet må skolens ledelse være strategisk og skape felles visjoner. Disse visjonene blir viktig i arbeidet med å motivere og inspirere til læring. Videre lyder kvalitetsstandardene at skoleledelsen leder læringsarbeidet, noe som innebærer at han/hun stiller krav, tilrettelegger og følger opp læringsaktiviteter i skolen (Byrådsak, 412/09).

I Byrådsak 412/09 vises det til demonstrasjonsskoler som av eksterne myndigheter er definert som gode. Fellestrekkene som gikk igjen i disse skolene var lederteam og fokus på læringsprosesser både blant elevene og de ansatte. I tillegg var det en klar forankring av verdiene i lederteamet. Bergen kommune viser til demonstrasjonsskolenes gode erfaring med lederteam, og innfører dermed i den nye ledelsesmodellen også lederteam der rektor er øverste leder, og avdelingsledere er mellomledere (ibid:4-5). Videre innføres også skolevandring som et verktøy for pedagogisk ledelse. I de neste to kapitlene vil vi gjøre rede for den nye ledelsesstrukturen med avdelingsledere, og skolevandring som metodikk.

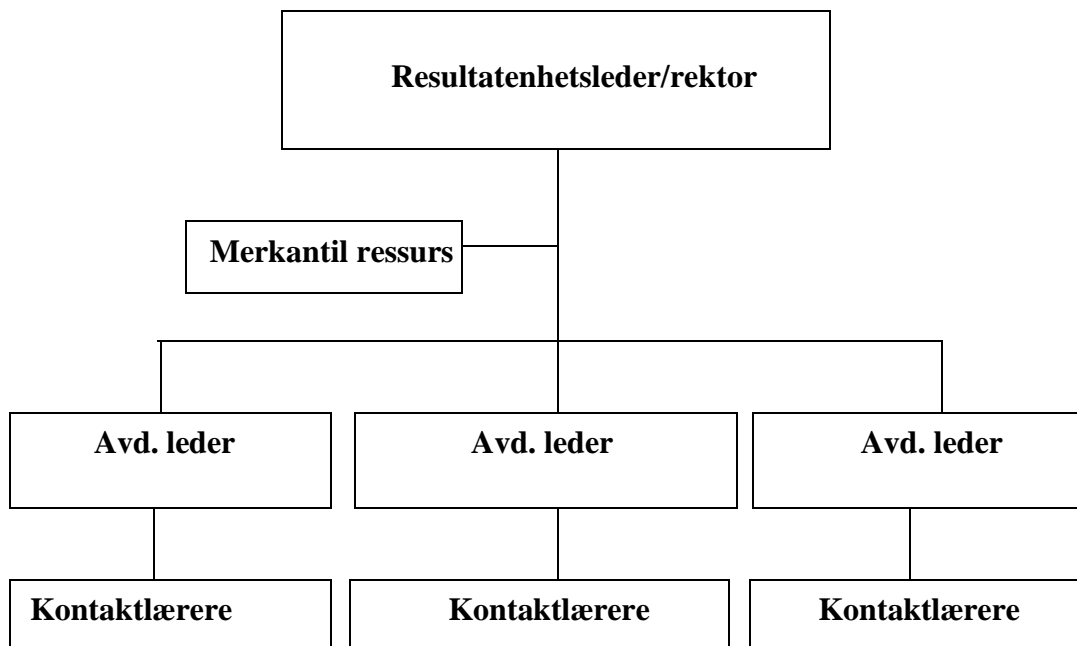
### **1.9 Ny ledelsesstruktur**

Intensjonen i den nye ledelsesmodellen er å innføre lederteam på hver skole. Dette innebærer at lederansvaret blir distribuert mellom rektor og avdelingsledere. Fram til 2010 har skolene i Bergen kommune tradisjonelt vært drevet med en rektor som alene har hatt det overordnede ansvar for hele driften av skolen. I tillegg til rektor har de fleste skoler også hatt inspektører. De har ikke formelt sett hatt ansvar for ledelsen av skolen, men har allikevel avlastet rektor med noen av oppgavene (se figur 1). Fra høsten 2010 gikk undervisningsinspektører i Bergen kommune over i en ny stilling som avdelingsleder. En del skoler ansatte også flere avdelingsledere i tillegg til de gamle inspektørene. Organisasjonskartene presentert i figur 1 og 2 viser tidligere og ny ledelsesmodell for skolene.

**Figur 1. Tidligere ledelsesmodell**



**Figur 2. Ny ledelsesmodell**



(Byrådsak, 412/09:11, 14)

Den tidligere ledelsesmodellen i Bergen kommune, figur 1, viser at rektor hadde ansvar for alle funksjoner. Undervisningsinspektørene hadde ikke noe formelt ansvar, men fungerte på mange områder som rektors høyre hånd. Tradisjonelt sett tok de seg blant annet av anskaffelse av vikarer ved sykefravær, organisering og generelt administrerende arbeid. Den nye

ledelsesmodellen presentert i figur 2, viser et delegert ansvar fra rektor til avdelingsledere. I alle skoler er det nå opprettet avdelingslederstillinger som formelle lederstillinger. Dette innebærer at avdelingslederne har et formelt ansvar for blant annet personalet for sin avdeling, medarbeidersamtaler og faglig oppfølging med sitt lærerteam, elev- og personalsaker, samt pedagogisk utviklingsarbeid. Det er opp til rektor, avhengig av størrelse og struktur på den enkelte skole, hvor mange avdelingsledere han/hun vil ansette. Flere ungdomsskoler har valgt å ha tre avdelingsledere, en for hvert trinn, mens de fleste barneskoler har valgt å ha en avdelingsleder på småtrinnet og en på mellomtrinnet. Hensikten med en slik organisasjonsform er at den skal bidra til å styrke det pedagogiske lederskapet. På den måten er det tenkt at skolen kan sikre intensjonen om en bedre oppfølging av den enkelte lærer (Byrådsak, 412/09).

Ledelsesstrukturen legger opp til at avdelingslederne deltar både i lederteamet sammen med rektor, og i teammøter med lærerne på sin avdeling. I lederteamet fattes for eksempel beslutninger om skolens satsingsområder, og dette tar avdelingsleder videre til lærerne på teammøtene. På den måten kan skolen oppnå en naturlig linje fra beslutninger i lederteamet til lærerteamet. Satsingsområdene blir dermed ivaretatt av avdelingslederne gjennom organisering og samarbeid med lærerne om undervisningen i klassene. Avdelingslederstillingen innebærer minst 30% undervisning og minst 50% administrasjon. Et minstekrav om 30% undervisning er for å kunne være tett på det pedagogiske arbeidet i skolen. Ved innføring av den nye modellen er ressurser hentet fra undervisning til ledelse (Byrådsak, 412/09).

Den nye ledelsesstrukturen, presentert i figur 2, åpner for økt fokus på pedagogisk ledelse både for rektorene og avdelingslederne. I tillegg til at den gir rom for at rektor kan fokusere mer på pedagogisk ledelse, kan den være med på å skape et tettere bånd mellom ledelsen og lærerne. Dermed kan skolen oppnå gjennomføringskraft for pedagogisk ledelse. I den nye ledelsesmodellen ser vi igjen et økt fokus på leders styring (Byrådsak, 412/09).

### **1.10 Skolevandring i Bergen kommune**

Som en del av prosjektet ”Skoleledelse for fremtiden” ble det bestemt at fra høsten 2010 skulle alle kommunens grunnskoler i Bergen skolevandre en gang hvert år (Byrådsak, 412/09). Før Bergen kommune innførte skolevandring i forbindelse med den nye ledelsesmodellen, hadde kommunen sett til Skien kommune. Skien kommune har vært tidlig ute med å prioritere oppfølging og utvikling som en viktig lederoppgave i arbeidet med å skape en bærekraftig skoleledelse. Derfor hadde ledelsen allerede i 2004 begynt å skolevandre. Skolevandring er et

verktøy for pedagogisk ledelse som kan bidra til utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Verktøyet kan praktiseres i ulike varianter, men likevel er det noen fellesnevnerne. Disse går ut på at rektor og/eller flere i ledelsen er til stede i undervisningen i korte sekvenser og observerer forhåndsgitte kriterier. Observasjonen skal gi bakgrunn og grunnlag for samtale mellom leder og lærer. I oppfølgingssamtalen er ønsket å etablere en dialog om pedagogisk praksis og om valg lærerne har gjort i klasserommet (Skrøvset, 2008:16-17).

Bergen kommune sin intensjon er at skolevandring skal:

- Være et verktøy for pedagogisk ledelse og læring; jf vurdering for læring.
- Ha fokus på elevens læringsutbytte.
- Føre til utvikling av lærende team.
- Føre til utvikling av skolen som lærende organisasjon.
- Inngå i kommunens plan for helhetlig kvalitetsutvikling, jf bl.a. fagoppfølgingen.
- Inngå i et etterspørrende lederskap.

(Lerum, 2010:7)

Praktisk er skolevandring i Bergen kommune tenkt gjennomført i fire faser. Første fase dreier seg om forberedelse i lederteamet. Neste fase består av en førsamtale i det enkelte lærerteamet der en avklarer kvalitetskriterier med tanke på fokusområdet for skolevandringen. Tredje fase er selve vandringen, før fjerde fase som er oppfølgingssamtalen med den enkelte lærer og i samlet lærerteam. Tanken er skolevandring som et bidrag til å skape endring i skolen som organisasjon (Bergen kommune).

Skolevandring, også kalt The Downey Walk-Through, er en norsk variant av den amerikanske modellen The Three-Minute Classroom Walk-Through (Skrøvset, 2008:16). I den amerikanske modellen, utviklet av den amerikanske professoren, Carolyn Downey, legges det fem grunnleggende prinsipper til grunn (Skrøvset, 2008:16-17, Skrøvset og Tiller, 2011:137):

1. Kort, fokusert og samtidig uformell observasjon
2. Mulige arenaer for refleksjon
3. Fokus på undervisning
4. Oppfølging etter avtale og ikke etter hvert besøk
5. Uformell og samarbeidsorientert

Norge og USA har ulike tradisjoner og kulturer når det gjelder forholdet mellom rektor og lærer. Skrøvset (2008) skriver at det har vært lite tradisjon i Norge for at rektor eller inspektører har veiledning med lærere som en av sine hovedoppgaver. I amerikansk skole ser det derimot ut til at lærerne er mer vant til at rektor kommer på inspeksjon i undervisningen. Dermed opplever amerikanske lærere muligens ikke Downeys modell som vurdering eller kontroll da de er vant med ledelsens tilstedeværelse i klasserommet. I norsk sammenheng kan en derimot oppleve skolevandring som kontroll, da det er lite tradisjon for en slik skolelederrolle (Skrøvset, 2008:19-21).

På bakgrunn av forskjeller i norsk og amerikansk skolekultur har Skrøvset, sammen med en rektor, oversatt Downeys skolevandringmodell til norske forhold (Skrøvset, 2008:19-21). Under har vi satt opp en tabell, utarbeidet av Skrøvset, som gir en oversikt over likheter og ulikheter med amerikansk opplegg (Skrøvset, 2008:19, Skrøvset og Tiller, 2011:138).

<b>Opprinnelig amerikansk opplegg</b>	<b>Våre oversettelser (Skrøvset)</b>
Observasjon av enkeltlærere	Observasjon av trinn (3 lærere)
Faste, allmenne observasjonskriterier	Observasjonskriterier utarbeidet sammen med lærerne med utgangspunkt i skolens og trinnets utviklingsmål
Ingen førsamtale	Førsamtale med de tre lærerne
3 minutter per observasjon, 6-7 observasjoner over en periode	5 minutter per observasjon, 6-7 observasjoner over en periode
Ettersamtale	Ettersamtale

Figur 3: Skrøvset, oversettelse av Downeys skolevandringmodell til norske forhold.

Den amerikanske modellen kan brukes til inspirasjon, hvor man kan utvikle sin egen form. Selv om hensikten og målene med verktøyet i stor grad vil være den samme, kan det likevel være behov for forandringer med tanke på ulike kulturer for hvordan skoleledelsen og lærerne er vant til å arbeide. Rektoren som Skrøvset har samarbeidet med, har på den ene siden vært svært tydelig på at hensikten med skolevandring skulle være et tiltak for å få i gang refleksjon sammen med lærerne, og ikke en form for kontroll (Skrøvset, 2008:20-21). Skolevandring kan på den andre siden ha en viss kontrollfunksjon dersom det sees i sammenheng med begrepet New

Public Management (NPM) og accountability. Når skoleledelsen følger opp lærerne med bruk av skolevandringsmetodikken, kan dette samtidig gi signaler om at de er opptatt av resultatene. Hensikten er ikke å finne feil eller kontrollere lærernes arbeid. Derfor er det viktig med avklaringer rundt den bakenforliggende årsaken til skolevandring. Det er også av betydning å peke på at skolevandring ikke er viktig som en metode i seg selv, men at det er skoleutvikling som står i fokus (Skrøvset, 2013:11, 23).

Skrøvset viser til Søndena (2004) og Alexandersson (1999) som sier at refleksjon har blitt sett på som en strategi for kunnskapsutvikling, og noe som kan styrke lærerens selvstendighet i utvikling av profesjonalitet. Hun påpeker videre at hensikten med skolevandring er å få en kraftfull refleksjon sammen med andre, og på den måten prøve å trenge dypere inn i et problem (Skrøvset, 2008:24). Gjennom refleksjon er tanken at ledelsen vil komme tett på lærerne, noe som også vil kunne åpne mulighetene for å gi konkrete og positive tilbakemeldinger. Lærerne kan med dette få en opplevelse av stolthet og økt energi (Skrøvset, 2008:129). Skolevandring kan derfor sies å være både personlig og nær, noe som gir muligheten for at den får betydning for lærernes læring og utvikling (Skrøvset og Tiller, 2011:154).

I Bergen kommune er skolevandring innført fra høsten 2010, som et verktøy for pedagogisk ledelse. I vår undersøkelse ønsker vi blant annet å finne ut hvordan dette ledelsesverktøyet er tatt i bruk, og hvordan lærerne opplever den nye ledelsesmodellen med skolevandring som metodikk.

## **2. TEORI**

I første del av masteroppgaven har vi gjort rede for bakgrunnen for valg av tema. For å danne et grunnlag for resten av avhandlingen, ønsker vi i dette kapittelet å presentere teori vi finner relevant i forhold til å kunne svare på problemstillingen vår. Teorikapittelet vil vi dele inn i fem hoveddeler. Disse hoveddelene vil vi ta for oss under følgende overskrifter: Skolens nye styringsidealer i Bergen kommune, ledelse, skolekultur, lærende organisasjoner og organisasjonsteoretiske tilnærminger til skoleutvikling.

### **2.1 Skolens nye styringsidealer i Bergen kommune**

Forbedringspotensial for utvikling og læring i skolen diskuteres i dag både nasjonalt og internasjonalt (Langfeldt, 2008:11). Den tradisjonelle regelstyringen i skolen har i tråd med samfunnsutviklingen blitt utfordret av nye styringsidealer, der mål, resultat og lokalt ansvar har blitt styrende for skolens ledelse. Det er dette som gjerne omtales som New Public Management (NPM), som er et uttrykk for ulike markedsinspirerte reformelement innenfor offentlig sektor (Roald, 2010:74, 78). Det dreier seg om å ta i bruk styringsmodeller fra privat til offentlig sektor (Busch, 2005:70). Målemetoder har blant annet blitt innført for å kontrollere at mål blir nådd på en kostnadseffektiv måte. I tillegg ønsker man å gjøre lederne i offentlig sektor ansvarlige for oppnåelse av spesifikke mål (Vanebo, 2005:263).

Som en ringvirkning av NPM-tankegangen har resultatorientert ledelse i offentlig sektor fått stor betydning. Byrådet til Bergen kommune kan i denne sammenheng trekkes fram som eksempel da de med den nye ledelsesmodellen legger føringer for en rektor som resultatansvarlig leder med fullt ansvar for personalforvaltning og økonomi. I Byrådsak 412/09 står det at resultatoppfølging vil få større gjennomføringskraft med en desentralisert ledelse, og videre øke læringsutbyttet (Byrådsak, 412/09:15, 3). Med den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune fremmer byrådet videre hvor viktig det er med lederskap på alle nivå i skolen. Og med NPM-bølgen følger det en sterk tro på ledelse, hvor ledelsen blir gitt større rom for å lede, samtidig som det blir stilt krav om resultat og måloppnåelse (Roald, 2010:79).

”Accountability” fenomenet kjennetegnes av ulike sider ved NPM. Begrepet er importert fra det angloamerikanske språkområdet, og enda finnes det ikke et samlebegrep på norsk for å beskrive det. I korte trekk kan man likevel si at det dreier seg om evnen til å avlegge regnskap og å stå til ansvar for å oppfylle mål. Dette har sammenheng med at politikere har rettet

oppmerksomheten mot en løsning for å få til forbedringsprosesser i skolens praksis (Birkeland, 2008:37, 59, Langfelt, 2008:11, 18). I Byrådsak 412/09 kan vi blant annet lese at resultatsenhetsleder har et ansvar overfor skoleeier, både for prosess og resultat kvalitet i skolen (ibid:6). På den ene siden får skoleledere økt frihet, mens de på den andre siden får et økende ansvar for at skolen når målene som er satt. Med accountability fenomenet blir dermed ansvar og myndighet delegert til skolenivå, samtidig som staten likevel kommer og kontrollerer skolens resultater og mål (Roald, 2010:78-79). Resultater fra nasjonale prøver blir offentliggjort slik at man på denne måten kan kontrollere at skolen leverer de resultater som staten forventer. Rektor og resten av allmennheten får med dette informasjon om situasjonen i klasserommene. Skoleeiere blir videre pålagt ansvaret for å se til at skolen som organisasjon arbeider kontinuerlig for å forbedre elevenes resultater (Fevolden og Lillejord, 2005:113). Dette kan kalles en form for indirekte kontroll (Roald, 2010:79). Målet bak det hele er å forbedre læringen i skolen. Likevel finnes det innvendinger mot et accountability-basert evalueringssystem. Flere mener at lærernes fokus blir altfor mye rettet mot tester og på drilling av elevenes testkompetanse, fremfor å arbeide for å skape gode undervisningsformer med utgangspunkt i pedagogiske prinsipper (Bachmann, Sivesind og Bergem, 2008:119). Det er med dette store forventninger til skolens ledelse. I Meld. St. nr. 19 (2009-2010:13) kan vi lese at god skoleledelse først og fremst innebærer å ta ansvar, både for elevenes læringsresultater og læringsmiljøet i skolen. Sentrale myndigheter peker videre på at de nye kravene som stilles til skoleledere, medfører et behov for rektorer som er gode pedagogiske og organisatoriske ledere, og som ledelse av skolens utviklingstiltak bidrar til å bedre elevenes læringsutbytte (St.meld. 31, 2007-2008:10). For rektorer i Bergen kommune vil det gjelde å delegere ansvar til avdelingsledere, og oppnå en felles forståelse for hvilken retning arbeidet skal ta.

Med endret ledelsesmodell i Bergen kommune er målsettingen å skape større handlingsrom for pedagogisk ledelse, for på den måten å legge til rette for en lærende organisasjon der ledelse er delegert i større grad enn i dag. Samtidig som oppmerksomheten rettes mot elevenes og personalets læringsprosesser, pekes det også på at skolen skal vurderes etter eksterne mål og standarder (Byrådsak, 412/09:3, 15). Dette viser at det legges vekt både på å være en lærende organisasjon, samtidig som vi ser tegn til NPM-reformen med fokus på mål og resultater. Det kan da være en utfordring for skoleledelsen å ivareta alle krav som stilles, hvor de skal kunne ivareta alle aktørers behov.



Vi har til nå sett på hvordan ledelsens rolle i skolen har endret seg i takt med samfunnet. I denne sammenheng ser vi det som viktig å se nærmere på begrepet ledelse. På bakgrunn av endret ledelsesmodell vil vi videre vise til Dahls (2004) ulike ledelsesregimer. Han hevder at NPM har et annet perspektiv enn den tenkningen som lærende organisasjoner kjennetegnes av. I og med at byrådet i Bergen kommune ønsker å sette pedagogisk ledelse i sammenheng med et kontinuerlig fokus på skolen som en lærende organisasjon, ønsker vi videre å gå nærmere inn på begrepet pedagogisk ledelse. I denne sammenheng vil vi også belyse personal- og administrativ ledelse, dette for å vise et helhetlig syn på lederfunksjonene i skolen i dag. Wadel (1997:46) peker på at et relasjonelt perspektiv på ledelse forutsettes for å lykkes med pedagogisk ledelse, derfor ønsker vi videre å se nærmere på hva den relasjonelle ledelsen innebærer. Da byrådet understreker at ledelsen skal ha tettere oppfølging av skolens lærere gjennom observasjon og veiledning i daglig praksis, ønsker vi til slutt å se på lederen som veileder, da dette vil være en del av skolevandring som metodikk (Byrådsak, 412/09:5, 15).

### **2.1.2 Hva er ledelse?**

Da det er et vidt spekter av problemstillinger for ulike typer organisasjoner, har det innenfor ledelsesforskning vært vanskelig å etablere en felles definisjon for ledelse (Skogstad og Einarsen, 2002:18). Ledelsesforskning har i stor grad dreid seg om formelle ledere, hvilke rolle de har, hva de gjør, lederstil og personlighet (Tobiassen, 1997:99, Kirkhaug, 2013:15). Fortsatt finnes det personlighetstrekk som antas å være nødvendige for en leder, som for eksempel selvbevissthet, trygghet, ansvarlighet, iderik, fleksibel, flink med mennesker og motiverende. Ulike lederstiler, for eksempel retningsgivende ledelse, relasjonell ledelse, oppgaveorientert ledelse, resultatorientert ledelse er også med på å gjøre det vanskelig å finne en felles definisjon (Fevolden og Lillejord, 2005:139-141).

Det finnes med andre ord ikke en spesifikk definisjon som er den riktige for å forklare essensen med ledelse, selv om noen vil være mer meningsfulle enn andre (Yukl, 2013:23). Ifølge Skogstad og Einarsen (2002:18) legger de fleste definisjoner stor vekt på måloppnåelse. Byrådsak 412/09 er et eksempel der en vektlegger en spesifikk strategi, eller struktur, som søker å fremme effektivitet og måloppnåelse i skolen. Sentrale myndigheter etterspør og ”et tydelig kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål” (St.meld. 30, 2003-2004:26-27). Dahl peker (2004) på at en vanlig definisjon av ledelse er “å oppnå resultater gjennom andre” (ibid:17). Samtidig hevder Truman, ifølge Bass (1990:14) at en leder er “en person som har

evnen til å få andre mennesker til å gjøre noe de ikke ønsker å gjøre, og få dem til å like det“. Disse definisjonen kan forstås ut fra en New Public Management-tradisjon, da det fokuseres på evnen til å overtale og overbevise. Innenfor en lærende organisasjon, vil en samtale med de ledede, om praksis og hvordan man gjør ting, i større grad bli sett på som viktige ferdigheter (Dahl, 2004:13).

En definisjon på ledelse som ser på ledelse som en samhandlingsprosess, er Gary Yukls (2013) definisjon:

“Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives” (Yukl, 2013:23).

Med denne definisjonen legger Yukl (2013) vekt på at ledelse er en prosess for å få andre til å forstå og bli enige om hvordan man skal oppnå felles mål, både kollektivt og individuelt. Det blir lagt mindre vekt på selve personen som utøver ledelse, da det er prosessen som er i fokus, og der relasjoner i gruppen blir viktig. Ifølge Skogstad og Einarsen (2002:18) blir samspillet mellom gruppens medlemmer vektlagt når ledelse bli betraktet som en prosess. Med en felles forståelse og mål som grunnlag for en utvikling, kan dette også være med på å gi ansatte større handlingsfrihet innenfor visse rammer, noe som igjen vil være et godt utgangspunkt for en organisasjons kontinuerlige utvikling.

### **2.1.3 Ledelsesregimer**

Dahl (2004) viser til ulike ledelsesregimer der han beskriver tre ulike måter å tenke ledelse på. Disse mener han peker seg ut i forhold til synet og utøvelsen av skoleledelse, spesielt gjennom de siste 20 årene. Regimene er ikke bare knyttet til offentlig sektor eller skole, men innebærer trekk fra alle deler av arbeidslivet. De tre følgende regimene kaller han for:

- Det byråkratisk-profesjonelle regime
- Regimet under ny, offentlig ledelse (“New Public Management”)
- Regimet under ideen om lærende organisasjoner.

(Dahl, 2004:7).

Den byråkratisk- profesjonelle skolelederen har i stor grad vært dominerende i norske skoler frem til midten av 1900-tallet. Den var basert på at bestyrer skal være som én av lærerne, og da helst den beste blant dem. I stedet for en leder pekt ut ovenfra, for å ivareta og forvalte skolestyrets vedtak og bestemmelser, skulle ledelsen komme nedenfra. Den profesjonell-byråkratiske lederen, er leder i kraft av sin fagkunnskap. Denne lederen har den fordelen at hun eller han kunne kommunisere med de som ble ledet, dette på bakgrunn av lik utdanning, kultur og et felles språk. Samtidig peker Dahl (2004) på at denne lederstrukturen ikke var egnet til utvikling; det en slik leder kunne gjøre, utover det å være fagperson, var å administrere. Strukturen åpnet ikke for at lederen kunne få inn perspektiver til å se ting på en annen måte. Det å være leder innebar da først og fremst å få hjulene til å gå rundt, ikke til å tenke annerledes om hvordan man kan skape læring og utvikling (ibid:8-9, 86-87).

Den nye, offentlige skolelederen er tilpasset NPM-tenkningen, og knyttes til behovet for endringer og effektivisering av offentlig sektor. Behovet for en bedre tilpassing av tjenestene og en mer fleksibel organisering vokste frem i Norge på 1960-tallet, og den gamle modellen med sin byråkratisk-profesjonelle struktur ble med dette altfor rigid. Ledelse ble viktig for å få til omstilling og styring, og det var ledere som kunne se de organisatoriske begrensningene ved en virksomhet, og som aktivt kunne gjøre noe med dem. Vektleggingen av ledelse innebar også at ledelse hang sammen med tanken om sterkere desentralisering, hvor man mente at sentrale direktiver og regler fra staten ikke var det mest hensiktsmessige. Det var nede på tjenestenivået at offentlige tjenester kunne utvikle seg og bli bedre. Ledelsen skulle med dette være ansvarlig for det pedagogiske arbeidet, samtidig som de skulle bidra til måloppnåelse og forvaltning av økonomien og de administrative sidene av skolen (Dahl, 2004:11-12).

Leder i en lærende organisasjon vokste også frem som en kritikk av den rigide strukturen som var i den byråkratisk- profesjonelle skoleledermodellen. Dahl (2004) peker på at det var parallelt med utviklingen og utbredelsen av ”New Public Management”-trenden, at lærende organisasjon ble et kjent begrep. På slutten av 1990-tallet utbredte organisasjonslæring seg, og man finner det i dag i alt fra politiske styringsdokumenter til pedagogisk teori. Dahl (2004) viser til Argyris og Schön, som opponerer mot en veletablert kunnskapsteori, samt mot etablert ledelses- og organisasjonstenkning. De mente at kunnskap utviklet seg gjennom individers interaksjon med hverandre, og ikke bare gjennom individer alene. Man kunne med denne interaksjonen vinne blikk for andre måter å gjøre ting på, ved å få flere perspektiv på det man

gjorde. Kommunikasjon ble derfor vektlagt innenfor ledelse i lærende organisasjoner, da en kontrollorientert ledelse i større grad ville vektlegge mer instrumentelle virkemidler (ibid:13-14).

Fra et syn på ledelse der man skal kontrollere det faglige og være den fremste blant like, og et syn på ledelsen der vedtak iverksettes ovenfra, eller kontrollere økonomi og ressursbruk, ble man med ledelse i lærende organisasjoner mer opptatt av å kunne tilpasse seg et skiftende krav fra omgivelsene. Med New Public Management kan det se ut som lederens egen fagbakgrunn blir nedtonet, og generelle lederegenskaper blir vektlagt. ”Lærende organisasjons”-tenkningen innebærer at det faglige igjen får en plass hos lederen, men ikke på samme måte som fagkunnskap innenfor den byråkratisk-profesjonelle modellen. Lederen må ikke nødvendigvis være ”den fremste blant like”, men være i stand til å føre et språk som gjør at man kan reflektere over egen praksis. Utvikling blir dermed sentralt, og ikke selve styringen (Dahl, 2004:13-14).

Tanken om en lærende organisasjon er å kunne bringe organisasjonen opp på et mer refleksivt nivå, mens NPM i større grad har et ovenfra-og-ned perspektiv. NPM ser for seg en ledelse som skal gripe inn i organisasjonen, og gjøre den mer fleksibel og effektiv (Dahl, 2004:13). Dahl (2004) hevder at det i de ulike regimene er noen felles trekk som går igjen, og at de på hver sin måte har sine styrker og svakheter. Videre at det er tegn som tyder på at alle regimer er operative til en viss grad i norske skoler i dag (ibid:18), noe vi også har sett fra byrådet i Bergen kommune. Det stilles krav og forventinger til og både være en administrativ-, pedagogisk- og personalleder (Byrådsak, 412/09:5). Med elementer både fra NPM-tenkningen og lærende organisasjoner, ser vi at skoleleders ulike oppgaver er mangfoldig. Den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune har fokus på den pedagogisk ledelsen, der det sentrale i modellen er en tett-på-ledelse som ser lærerne og bidrar til deres pedagogiske utvikling. Likevel vet vi at de administrative ledelsesoppgavene også tar en god del plass i skolehverdagen. Derfor vil vi i det følgende se nærmere på skoleledelsens ulike oppgaver.

#### **2.1.4 Skoleledelsens ulike oppgaver**

For å få en større forståelse av hva skoleledelse er, har vi til nå sett på ulike ledelsesperspektiver og regimer. Videre finner vi det hensiktsmessig å forsøke å dele ulike lederoppgaver inn i kategorier. I denne sammenheng vil vi støtte oss til Lillejord (2003) som deler ledelse inn i personalledelse, administrativ ledelse og pedagogisk ledelse (Lillejord, 2003:115-116, Grøterud og Nilsen, 2001:27, Thilesen, Broch og Høst, 2001:7).

#### **2.1.4.1 Personalledelse**

Som personalleder må skoleleder drive veiledning, de må holde kontakten med medarbeidere, definere utviklingsmål for den enkeltes personlige utvikling og håndtere konflikter (Lillejord, 2003:115-116). Personalledelse dreier seg i stor grad om relasjoner mellom mennesker. I dette inngår organisering, struktur, rutiner, forutsigbarhet og forventninger. Føreland (2005) poengterer videre at det handler om å bli sett, verdsatt, og oppleve at noen er glade for at nettopp du var der. Videre er det viktig å gi oppmerksomhet og utfordre sine ansatte. Det er umulig for en rektor alene å ta seg av alle disse oppgavene, derfor opprettes det ofte team, slik at de ansatte får dekket ulike behov for nærhet, omsorg, støtte, tilbakemelding og nye utfordringer (ibid: 82-83). Dette samsvarer mye med den nye ledelsesmodellen, der skoleledelsen skal bestå av rektor og avdelingsledere, som et team. Avdelingslederne har blant annet ansvar for faglig oppfølging av lærerne samt personalansvar på sin avdeling. På denne måten vil mulighetene øke for en tettere oppfølging av lærerne, da gruppene i større grad er overkommelig for den enkelte (Byrådsak, 412/09:14).

#### **2.1.4.2 Administrativ ledelse**

Historisk har de administrative sidene ved skolelederrollen vært nokså dominant, noe lærere har reagert mot (Grøterud og Nilsen, 2001:46-47). Disse arbeidsoppgavene innebærer blant annet organisering av daglige rutiner, økonomistyring, informasjonsoppgaver, opplæring og delegering (Lillejord, 2003:115-116). Administrativ ledelse er sterkt regulert av et regelverk gitt ovenfra, og kommer derfor til uttrykk gjennom instruksjer og pålegg som skal sikre at skolen arbeider i retning mot de mål som staten har satt (Wadel 1997:44). Det har i hovedsak vært rektor som har utøvd disse oppgavene i skolen, sammen med inspektører. Med den nye ledelsesmodellen er inspektørens stillingsbenevnelse endret til avdelingsleder, og avdelingsledere skal ha minst 50% administrative oppgaver (Byrådsak, 412/09:14).

Lillejord (2003:110) har satt opp en tabell som viser forholdet mellom administrativ og pedagogisk ledelse.

<b>SKOLELEDELSE</b>	
<b>Pedagogisk ledelse</b>	<b>Administrativ ledelse</b>
Orientert mot lærings- og utviklingsprosesser	Opptatt av struktur, prosedyrer og produkter
Bygger på verdier og normer fra en livsverdenskontekst	Henter verdier og normer fra systemer
Kommunikativ rasjonalitet	Instrumentell rasjonalitet

Figur 4: Forholdet mellom administrativ og pedagogisk ledelse (Lillejord, 2003:110).

Pedagogisk ledelse har spesielt stor betydning for organisasjonens læringskultur, hvor refleksjons- og læringsprosesser må finne sted (Wadel, 1997:39). Pedagogisk ledelse kan derfor forstås som ledelse av læring og utvikling. Byrådet i Bergen kommune foreslår, som tidligere nevnt, endringer av ledelsesstrukturen i bergensskolene for å legge til rette for at skoleledere i større grad kan prioritere pedagogisk ledelse. Bakgrunnen for dette er at byrådet mener skoleleders førsteprioritet bør være å forbedre elevenes læring, og vil dermed legge til rette for at skoleledere opplever at de har et reelt handlingsrom til å utøve denne delen av skolelederjobben (Byrådsak, 412/09:1, 5). Bergen kommune setter dermed et spesielt trykk på denne siden av skoleledelsen.

Ved å legge til rette for at skoleledere får et reelt handlingsrom til å utøve den pedagogiske ledelse gjennom den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune, er det nærliggende å tro at denne prioriteringen er knyttet til ideen om at en setter skolens utviklingside fremfor driftssiden, da dette vil kunne føre til mer endring i organisasjonen. Irgens (2007:180-183) peker på at det kan være tidkrevende med overordnede intensjoner, som skolen skal arbeide for å realisere, gjennom målstyring fra ledelsen eller politiske myndigheter. Dette vil være en del av de administrative oppgavene, som ofte omtales som ”tidstyver”, da de stjeler tid fra selve arbeidet med elevene i klasserommet (Meld. St. 19, 2009-2010:84-85). Målstyring er likevel viktig for at lærere for eksempel har faste rutiner for karaktersetning, rapportering og andre oppgaver som skal kunne etterprøves. Men hvordan arbeidet konkret skal utføres, befinner seg sjelden hos

dem som er lengst oppe i hierarkiet. Lokale forhold kan for eksempel skille seg fra de sentrale. For at endringer skal kunne skje kontinuerlig, er det derfor viktig å tenke på at yrkesutøverne som arbeider nærmest elevene, er gjerne de med mest kunnskap om hvordan arbeidet skal utføres. Det er derfor viktig at skoleledelsen får større handlingsrom for det pedagogiske arbeidet, slik at de i større grad kan kunne utvikle seg (Irgens, 2007:180-183). Med den nye ledelsesmodellens første prioritet rundt denne siden av skoleledelsen, ønsker vi videre å se nærmere på hva pedagogisk ledelse består av.

### **2.1.4.3 Pedagogisk ledelse**

Begrepet pedagogisk ledelse kom inn i skolen i sammenheng med innføring av Læreplan for forsøk med 9-årig skole i 1959. Dette var en tid da lærerne tok seg av det pedagogiske arbeidet med elevene, og lederne det administrative arbeidet på skoleplan (Grøterud og Nilsen, 2001:47). De siste årene har reformer satt søkelys på skolens behov for pedagogisk ledelse (Lillejord, 2003:115-116).

De pedagogiske ledelsesoppgavene dreier seg først og fremst om å være en synlig leder, en inspirator som tar initiativ til pedagogiske fornyelser, holder kontakt med elever, foresatte og foreldre, samt drøfter verdier og holdninger (Lillejord, 2003:115-116). Møller (2001:209) peker på at tilrettelegging for læring er selve kjernen i pedagogisk ledelse. Det handler om å fremme elevenes læring, hvor skoleledelsen kommer tettere på undervisnings- og lærings situasjonene (Skrøvset, 2013:21). Kunnskap om klasserommets praksisformer blir derfor helt vesentlig for at skolelederne skal kunne legge til rette for og støtte lærernes læring og utvikling (Jensen og Hammersvik, 2011:218).

I evalueringen av Kunnskapsløftet (2006) blir pedagogisk ledelse definert slik:

”Pedagogisk ledelse handler om den type ledelse som er knyttet til det som er kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring. Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de aktivitetene som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke andres motivasjon, kunnskap læring, følelser og praksis. (...) Det handler om å lede, legge til rette for, involvere seg i skolens læringsprosesser” (Meld. St. 19, 2009-2010:15).

Et relasjonelt perspektiv på ledelse vil derfor være nødvendig for at skoleledelsen, gjennom motivasjon, inspirasjon og tilrettelegging, kan jobbe med skolens utvikling og læring.

Wadel (1997) knytter pedagogisk ledelse til ledelse som fremmer en lærende organisasjonskultur, og ser dette i motsetning til reproduktiv ledelse. Produktiv pedagogisk ledelse knyttes til ledere som ser nødvendigheten av å være spørrende og få i gang refleksjonsprosesser. Det vektlegges at den lærende skal gjøre kunnskapen om til sin egen, ved å kunne anvende den på en ny og selvstendig måte. Reproductiv ledelse legger ikke like stor vekt på at dette samspillet skal ligge til grunn for læring og utvikling gjennom dialog. Denne ledelsen sikter mer mot ferdige løsninger på problemer, hvor den ledede må bruke hukommelsen sin for å gjengi bestemte ferdigheter eller kunnskaper (Wadel, 1997:47-48). Ledelsens syn på dette, vil være avgjørende for hvordan de velger å legge til rette for lærernes læring i en lærende organisasjon. Wadel (1997:46) peker på at et relasjonelt perspektiv på ledelse forutsettes for å lykkes med den pedagogiske ledelsen. Dette har blant annet sammenheng med at dialog er en viktig faktor for å kunne lære og utvikle seg.

#### **2.1.4.4 Ja takk, begge deler**

Det kan se ut til at den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune er inspirert på bakgrunn av alle de tre ledelsesmodellene. Dette kan en og lese eksplisitt i Byrådsak 412/09: ”Pedagogisk ledelse må sees i sammenheng med de øvrige ledelsesfunksjonene - administrasjon, økonomi og personalledelse. Byrådet ønsker derfor å legge til rette for en helhetlig tenking omkring oppgavestrukturen i ledelsen” (ibid:5). Wadel (1997) peker også på viktigheten av å ha et helhetlig syn, da han hevder at både pedagogisk og administrativ ledelse er nødvendig i enhver organisasjon, for å sikre enhetens drift og utvikling. Administrativ ledelse alene vil kunne hindre organisasjoner i å utvikle og fornye seg. Den pedagogiske ledelsen er viktig på lengre sikt for å ivareta organisasjonens behov for fornyelse og utvikling, mens den administrative ledelsen er viktig for at organisasjonen skal kunne løse oppgaver på kortere sikt (Wadel, 1997:43, 46, Tobiassen, 1997:100).

I ettertid har Lillejord (2011:285) også påpekt at skoleleders arbeidsoppgaver egentlig ikke er spesielt funksjonelle eller nyttige å skille mellom. Hun mener at administrasjon og pedagogikk som praksiser ofte flyter over i hverandre og forutsetter hverandre. Ideen i Bergen kommune er å prøve å få et mer fokus på pedagogisk ledelse med sikte på utvikling i organisasjonen, uten at dette går på bekostning av det administrative. Dette skinner gjennom i den nye



ledelsesstrukturen der det er opprettet egne avdelingslederstillinger som nå har fått et formelt ansvar for flere administrative oppgaver (Byrådsak, 412/09). Ledelse av personalet skal skje på en slik måte at administrative og pedagogiske avgjørelser gjensidig styrker hverandre og bidrar til profesjonell praksis (Lillejord, 2011). Lillejords perspektiv på skoleledere som balansekunstner viser hvordan Bergen kommunes satsing kan realiseres. Det viktigste er ikke hvorvidt man skiller mellom dem, det blir mer relevant å få frem de utfordringer skolens ledelse har med å balansere begge praksisene på en optimal måte. Skoleledere omtaler hun derfor som balansekunstnere, da de i det daglige står over utfordringer knyttet til å utnytte personalets samlede kompetanse på best mulig måte (ibid:285). Tobiassen (1997) understreker, i likhet med Lillejord (2011), at pedagogisk og administrativ ledelse vil gli over i hverandre, og til dels smelte sammen. Med tanke på at pedagogisk ledelse i skolen foregår innenfor de formelle rammene som er fastsatt for virksomheten ”kan det være fruktbart å anlegge et perspektiv der pedagogisk ledelse sees som en virksomhet som utøves gjennom administrativ ledelse” (Tobiassen, 1997:103).

### **2.1.5 Ledelse i et relasjonelt perspektiv**

Som tidligere nevnt peker Wadel (1997:46) på at for å lykkes med den pedagogiske ledelsen, må man ha et relasjonelt perspektiv på ledelse. Vi ønsker derfor videre å se nærmere på hva den relasjonelle ledelsen innebærer. Som sentrale myndigheter uttrykker, ønsker de ”et tydelig kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål” (St.meld. 30, 2003-2004:26-27). I St.meld. nr. 31 (2007-2008:44) kan vi videre lese at utfordringene i skolen ikke kan møtes av dyktige enkeltpersoner alene. Læreren er en del av et skolefelleskap ledet av rektor. Det kreves felles innsats fra hele skolen, forankret i skolens ledelse, for å lykkes. Rektor vil være den formelle lederen, men avdelingslederne vil også ha en formell lederrolle med den nye ledelsesmodellen. Fuglestad og Lillejord (1997) understreker i likhet med St.meld. nr. 31 (2007-2008) at ledelse ikke er noe som skoleledere utøver alene, men at moderne lederskap er et teamarbeid (Fuglestad og Lillejord, 1997:14), noe som samsvarer mye med tankegangen bak den nye ledelsesmodellen. Et av motivene for den endrede ledelsesstrukturen, er nettopp at erfaringer fra bergensskolene tilsier at et distribuert lederskap gir en tettere kontakt mellom ledere og elever/lærere, samt et økt fokus på pedagogisk ledelse (Byrådsak, 412/09:15). Med tanke på alle oppgaver og krav som stilles til en skoleleder i dag, peker Elmore (2000:14) i samme retning. Han understreker at skolelederne heller må konsentrere seg om å distribuere eller spre ledelse i hele organisasjonen, slik at ansvar fordeles på flere.

Ved å distribuere ledelse kan det tenkes at det vil skape eierforhold for lærerne, noe som vil kunne føre til at utviklingsarbeidet gir mening. Utvikling av et eierforhold vil gi større sannsynlighet for at man tar et personlig ansvar for at en skal lykkes. Dette kan videre føre til at lærerne blir engasjert i forbedringsarbeidet, noe som kan gi et større potensiale for at personalet går inn i endringsprosesser som sikter på å gjøre skolen bedre (Skogen, 2004:87, Kaldestad, 2008:80). Distribuert lederskap setter dermed det relasjonelle perspektivet i fokus, da den kollektive samhandlingen mellom leder, ledede og situasjonen som ledelse praktiseres i, står sentralt. Det dreier seg i dette perspektivet ikke bare om ledelsens roller og posisjoner, men ledelsens praksis i samhandling med andre (Spillane, 2006:4). Det relasjonelle perspektivet retter også oppmerksomhet mot kollektiv samhandling, men setter ikke søkelyset i like stor grad på den aktivitetsteoretiske forankringen (Møller, 2006:31)

Wadel (1997:42) definerer et relasjonelt perspektiv på ledelse slik:

”Et relasjonelt perspektiv på ledelse fører til at ledelse ses på som noe personer utfører sammen, og ikke noe enkeltpersoner utfører alene” (Wadel, 1997:42).

Med denne definisjonen forstår vi at ledelsen i skolen er helt avhengig av resten av kollegiet for å kunne utvikle seg. Dette forklarer at et relasjonelt perspektiv på ledelse blant annet er knyttet til stimulering av læringsprosesser som fremmer utvikling og endring i skolen (Wadel, 1997:40). Det er snakk om samhandling, deling av kunnskap og involvering av lærerne i ulike tiltak. Skolevandring er for eksempel en metodikk som er innført for å skape en arena for kontakt og samhandling mellom ledelse og praksisfelt, og vil dermed være med på å skape et tettere samarbeid mellom skoleledelsen og lærerne. Møller (2006:31) understreker at et relasjonelt perspektiv på ledelse også dreier seg om relasjoner mellom ledelsesverktøy som tas i bruk, og de strukturene som er etablert i skolen som organisasjon. Skoleledelsen har derfor et stort ansvar med tanke på å skape gode relasjoner med motiverte medarbeidere. Samtidig er det viktig at ledelsen selv er motivert.

Ledelsens posisjon og makt kan skape spenningsforhold, med tanke på at relasjonene mellom skoleledelsen og lærerne vil bære preg av et asymmetrisk forhold, der skoleledelsen har mer makt enn lærerne (Møller og Ottesen, 2011:33). Det er med dette helt grunnleggende for en skoleleders maktposisjon å oppnå andres tillit fra dem man skal lede for å lykkes (Møller, 2006:31). Bergem (2011) skriver at ”vi kan ikke vokse og utvikle oss med mindre vi kan stole

på, og ha tillit til dem vi er satt til å leve sammen med” (ibid:100). Opplevelsen av tillit vil derfor være en sentral del av relasjonskompetansen for at skolelederne skal få innflytelse og påvirkning på lærerne (Spurkeland, 2012:36). Dersom kontakten med rektor oppfattes primært som et kontrollerende forhold, påpeker Stålsett (2009) at det heller vil skremme fremfor å vekke tillit. Videre vil det kunne ”resultere i et spill aktørene imellom som ikke får fram de reelle forhold som veiledningen skulle dreie seg om” (Stålsett, 2009:75). Det er derfor en viktig faktor at lærerne føler seg trygge på at ledelsen ikke er ute etter å finne feil eller kontrollere dem, da dette ikke er hensikten med skolevandring. En forutsetning for å lykkes med skolevandringen, er å avklare disse områdene. Med et relasjonelt perspektiv er ikke ønsket gå inn i klasserommet å kontrollere at lærerne gjør jobben sin, men være tett på for å kunne bidra til utvikling og læring for å bedre kvaliteten i skolen (Skrøvset, 2013:23).

### **2.1.6 Lederen som veileder**

Som en del av skolelederens ansvar for personalets yrkesmessige utvikling, vil pedagogisk ledelse også omfatte veiledning (Grøterud og Nilsen, 2001:51). Utgangspunktet for skolevandring som metodikk i den nye ledelsesmodellen, er læring i praksisfellesskaper. Læring blir i denne sammenheng oppfattet som noe som skjer gjennom veiledning, i sammenheng med den sosiale og kulturelle konteksten den utøves i. Dette knytter veiledning til det sosiokulturelle perspektivet, hvor samhandling står sentralt. For en god leder vil det være essensielt å ha gode evner til å kommunisere, legge vekt på relasjonsbygging i kollegiet, samt en bevisst holdning til hvordan det legges til rette for lærernes undervisning (Meld. St. 19, 2009-2010:13). Vi ønsker i dette kapittelet å gjøre rede for hva vi legger i begrepet veiledning, da dette er et viktig element ved skolevandring.

Veiledning representerer prosesser som rettes mot å forstå og å lære (Lingås og Olsen, 2013:201). Stålsett (2009:27) sier at veiledning handler om å legge til rette for en læringsprosess, og det er dette Møller (2001) omtaler som kjernen i pedagogisk ledelse. Men i likhet med ledelsesbegrepet, finnes det flere ulike definisjoner og forståelser av begrepet. Mathisen og Høigaard (2004) sier at veiledning noen ganger blir beskrevet som ”rådgivning, veiledning, mentoring, supervisjon, coaching, konsultasjon, guiding, tutoring, training eller lignende” (Mathisen og Høigaard, 2004:12, Handal og Lauvås, 2014:50). Med et så stort mangfold av ulike oppfattelser av begrepet, kan det oppstå kryssende forventninger til veiledningssituasjonen. Dersom den som blir veiledet, blir møtt med en rekke spørsmål, i situasjoner hvor de ønsker å få konkrete råd, eller at de ønsker å reflektere med veilederen, men

blir møtt med råd som ikke er ønsket, vil veiledningen ikke bli spesielt god, hevder Mathisen og Høigaard (2004). Derfor blir den som driver veiledning nødt til å lage seg sin egen personlige definisjon av veiledning, og formidle dette til den som skal bli veiledet slik at forventningene blir avklart på forhånd (Mathisen og Høigaard, 2004:13). Handal og Lauvås (2000:55) understreker også at en god veileder ikke bare kan reagere med ryggmargen, men de må analysere situasjonen og finne frem til hva slags veiledning situasjonen krever.

En mulig definisjon av veiledning er utarbeidet av Mathisen og Høigaard (2004:14):

”Veiledning er en utviklingsorientert samtale der formålet er å bidra til refleksjon og ettertanke og gi hjelp til å gjøre kvalifiserte valg som vil kunne føre til endring og forbedring”

En viktig del av profesjonelle yrkesutøveres kompetanse er å reflektere over sin yrkesvirksomhet og på den måten vinne innsikt til beste for videre praksis (Handal og Lauvås, 2000:70). Ved å reflektere og analysere de erfaringene vi gjør, vil en kunne utvikle ny kunnskap og øke sin kompetanse (Stålsett, 2009:62). En forutsetning for fornyelse og endring i organisasjonen blir da å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis, og på denne måten utvikler større selvinnsett (Wadel, 1997:46). Med skolevandring som metodikk, hvor veiledningen tar utgangspunkt i lærernes handlinger, tenker vi på veiledning ut fra en handlings- og refleksjonsmodell, hvor handlingen settes i fokus og danner utgangspunktet for refleksjonen. Denne veiledningsmodellen ble lansert i starten på 1980-tallet av Handal og Lauvås (2014:131). Modellen tar sikte mot å utvikle kunnskapsbasen for profesjonell yrkesvirksomhet gjennom en veksling mellom handling og refleksjon over handling. Ved å hjelpe yrkesutøvere til å bli bevisste over grunnlaget av kunnskap, erfaring og verdier de faktisk innehar, øker mulighetene for å endre og utvikle kunnskapsbasen. Dette fremgår som sentralt i stedet for å formidle hvordan den ”riktige” yrkesutøvelsen skal være (Handal og Lauvås, 2000:65). Dette er det Stålsett (2009) omtale som ”læring ved innsikt”, der den veiledede oppdager sammenhenger mellom handling og målet for den, samt hva de ønsker å oppnå med handlingen. Veileder sin oppgave vil dermed være å fremme sammenhengene, slik at den veiledede oppfatter den og får lyst å utforske egen praksis videre (Stålsett, 2009:147)

Vi synes det er viktig å få frem Handal og Lauvås (2014) sitt budskap. De sier at det ikke handler om ”riktig praksis”, men ”reflektert praksis”. Dette ser vi på som et viktig skille med

tanke på lærernes utvikling i en lærende skole. Laursen (2004) viser til empirisk forskning som omhandler hva som fremmer profesjonell utvikling som lærer. Der vektlegges det at læreren må ha mot til å ta sjanser, være åpen for forandringer og kritikk og være villige til å eksperimentere med undervisningen (Laursen, 2004:101). Det handler om å frigjøre taus kunnskap gjennom refleksjon, hvor den implisitte kunnskap omdannes til eksplisitt kunnskap. Den veiledede kan da bli bevisst kunnskap som ellers blir tatt for gitt, og som derfor ikke blir satt ord på. Dette kan medføre at lærere ser det de gjør på nye måter, og dermed vil kunne føre til utvikling i deres yrkespraksis (Handal og Lauvås, 2014:170-172, Brunstad, 2009:81-82).

Mathisen og Høigaard (2004) karakteriserer videre veiledning ved at ”samtalet gjennomføres i en atmosfære av gjensidig tillit og er preget av støtte og utfordring” (Mathisen og Høigaard, 2004:14). Handal og Lauvås (2000:36) understreker også at dette er viktig, og uttrykker at veiledning er en relasjonell virksomhet. Relasjonen mellom dem som inngår er følsom for nyanser i gjensidige opplevelser av tillit, motstand, bli tatt vare på, å bli hørt også videre. Slike forhold kan oppleves ulikt, og vil være avgjørende for om relasjonen blir fruktbar for læring. Et viktig moment er for eksempel at læreren føler seg trygg på å kunne forsøke noe nytt, komme med nye forslag eller si sine meninger. Stålsett (2009:233) peker på at ingen ønsker å utlevere seg med sine svakheter til noen som de tror vil bruke dette mot dem senere. Klimaet kan derfor være en viktig faktor for at veiledningen skal bli vellykket.

Videre vil det være en utfordring for skoleledelsen som på den ene siden er arbeidsgiverrepresentant, og på den andre siden skal fungere som veileder, og oppnå en trygg og åpen relasjon. Med tanke på at det ikke er tradisjon i Norge for at skoleledelsen skal gå inn som ekspert eller feilfinder, er de helt avhengig av at lærerne bygger opp en tillit til dem for at videreutvikling skal finne sted. Stålsett (2009:232-233) peker videre på at dersom ledelsen tidligere har unndratt seg ansvaret, og nå skal satse på observasjon og veiledning, kan det føre til at man spør etter kontroll og evaluering av læreren. Dersom lærerne har en slik opplevelse med innføringen av skolevandring som metodikk, kan det fort tenkes at de da vil gå i forsvarsposisjon. For at lærerne skal oppleve ledelsen som *sin* representant, fremfor deres arbeidsgiverrepresentant som en kontrollør for overordnede myndigheter, er det dermed avgjørende at det er en grunnleggende kontakt som skaper fortrolighet og tillit (ibid:232-233).

Grøterud og Nilsen (2001:50) skriver at dersom ledelsen ikke får innflytelse på lærerne, kan det bli en utfordring å få lærerne til å lære gjennom utviklingstiltak og erfaringer. Men klarer de

dette, vil skolens og lærernes kompetanse kunne øke. I denne sammenheng vektlegger de videre skolekulturens betydning da de skriver at ”Kultur gir rammene – mulighetene, men også begrensningene – for pedagogisk arbeid. Den skapes ved kollektive erfaringer og læreprosesser i skolen” (ibid:184). Fordi ledelsens ulike roller i en lærende organisasjon dermed ser ut til er betinget i kultur og miljø, innad i organisasjonen, vil vi videre se nærmere på ulike kulturer i skolen.

## 2.2 Skolekultur

*”Sånn gjør vi det her hos oss”*

Skolens kultur kan ha en betydning for lærernes opplevelse av sider ved den nye ledelsesmodellen, med sikte på skolevandring. Resultatene fra TALIS-undersøkelsen (2009) har blant annet vist at norsk skole har hatt en svakt utviklet oppfølgingskultur, hvor det har vært lite tilbakemelding til lærere fra skoleledelse og skoleeier (Vibe, Aamodt og Carlsten, 2009:157), noe Byrådsak (412/09:10) også viser til. Dersom det er kultur for at lærerne jobber mye alene og følges lite opp av ledelsen, kan det tenkes at lærerne opplever skolevandring som vurdering og kontroll. Dersom lærerne har en mer åpen kultur, er det større sannsynlighet for at de opplever skolevandring som positivt og støttende. Vi ønske derfor i dette kapitlet å se på ulike skolekulturer, og betydningen de kan ha for den nye ledelsesmodellen med skolevandring som metodikk.

### 2.2.1 Kultur

Gjennom undersøkelser siden 1970-tallet har organisasjonsforskere pekt på at kultur er en viktig faktor for organisasjoners virksomhet, da kultur kan være med på å påvirke graden av organisasjoners opplevelse av suksess (Jacobsen og Thorsvik, 2007:115). Likevel finner man også kritikk av denne forskningen, da den ofte blir klandret for å bygge på et for snevert kulturbegrep (ibid:116). Kultur, hva er egentlig det? Hva har kulturen å si for lærernes opplevelse av pedagogisk ledelse? Og hvilke rolle spiller kulturen i skolen som organisasjon? Videre, har organisasjoner en kultur, eller er organisasjonen en kultur? Disse spørsmålene danner utgangspunktet til hvorfor vi nå skal ta for oss kulturbegrepet.

For å danne en formell ramme rundt kulturbegrepet vil vi bruke Scheins (1992:12) definisjon av begrepet. Scheins definisjon er oversatt i boken til Bolman og Deal (2014):

”et mønster av felles, grunnleggende antakelser som en gruppe er kommet fram til etter hvert som den har løst sine problemer når det gjelder ytre tilpasning og integrering, som har fungert godt nok til å bli betraktet som holdbare, og som derfor læres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte, tenke og føle på i forbindelse med disse problemene” (Bolman og Deal, 2014:298).

Begrepet kultur i denne oppgaven henspilles til hva som kjennetegner en folkegruppe, og hvilke sedvaner og tenkemåter som er blitt formet gjennom tidene (Tveiten, 1980:16). Kulturen i

skolen kan også omtales som skolens etos eller klima. Sistnevnte, skolens klima, vil si hvordan kollegiale, både lærerne og ledelsen, selv opplever samspillet seg imellom (ibid:16). Resultatet av den samhandlingen som skjer i skolen, det vil si grunnstrukturen av verdiene, samhandlingen og adferdsmønstre, handler om skolens etos (Irgens, 2007:217). Enkelt og mer kortfattet blir kultur i denne oppgaven forstått som ”måten vi gjør ting på her hos oss” (Bolman og Deal, 2014:298).

### **2.2.2 Grunnleggende komponenter i skolekulturen**

Hargreaves (2012) påstår at hvis en ønsker å forstå hva og hvorfor læreren gjør som han gjør, må en forstå lærermiljøet og den yrkeskulturen som læreren er en del av. Læreren er ofte alene som den eneste voksne personen i klasserommet, men psykisk, hevder Hargreaves, er han aldri alene. Både undervisningen og de ulike strategiene læreren foretar i klasserommet er sterkt påvirket av både synspunkter og holdninger hos kollegaer. Han hevder at lærerkulturen, som dreier seg om forholdet mellom læreren og kollegene, er av stor pedagogisk betydning. ”Kulturen gir en levende kontekst for lærernes utvikling og måte å undervise på” (Hargreaves, 2012:173). Dette kan utdypes ved å dele organisasjonskulturen inn i to grunnleggende komponenter: kulturinnhold og kulturuttrykk. Kulturens innhold dreier seg om kjerneelementene verdier, normer, grunnleggende antakelser og virkelighetsoppfatning. Uttrykkene eller artefaktene dreier seg om handlinger og atferd, uttrykte følelser, rutiner, prosedyrer, historier, humor, språk, mer generelt, relasjoner mellom de ansatte (Bang, 1998:20-21). Hargreaves bruker begrepet form i beskrivelsen av kulturuttrykkene. Videre skriver han; ”Å forstå lærerkulturens forside betyr derfor å forstå mange av begrensningene og mulighetene når det gjelder endringer i skolen og utviklingen av lærerarbeidet” (ibid:174). Skolekulturen er preget av både historie, personalet, erfaring, kultur, visjoner og mål. Disse faktorene kan spille en avgjørende rolle i arbeid med å skape en skole som lærende organisasjon. ”All forandring innebærer valg – mellom den veien vi går og veier vi lar være å følge” (Hargreaves, 2012:30).

St.meld. nr. 31 (2007-2008) slår fast at det råder en stilltiende enighet i mange skoler om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i det lærerne driver med (St.meld. 31, 2007-2008:45). Denne kulturen er preget av det Berg (1999:193) uttrykker som ”Den usynlige kontrakt” som eksisterer mellom lærere og ledere. Kontrakten går ut på at lærerne tar seg av det pedagogiske arbeidet med elevene og skolelederne har ansvar for det administrative. Med dette viser Berg (1999) at kulturen i skolen er en nøkkelfaktor for skoleutvikling, og at det vil kunne være



nødvendig å videreutvikle skolekulturen dersom ulike utviklingstiltak skal bli integrerte og varige i skolens praksis. I arbeidet med skolen som lærende organisasjon peker Berg (1999) videre på at organisasjonskulturen i stor grad påvirker, og kan være bestemmende for hvordan endringsprosesser bør gjennomføres. I søken etter å utvide vår forståelse av kulturens betydning for lærernes opplevelse av sider av den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune, ønsker vi derfor å se nærmere på Hargreaves (2012) ulike lærerkulturer. I boken "Lærerarbeid og skolekultur" viser han til fire ulike lærerkulturer der kultur og organisasjonslæring er sentralt; individualisme, samarbeidskulturer, påtvunget kollegialitet og balkanisering. Disse ulike kulturene vil ha ulik betydning for hvordan lærerne opplever sider ved den nye ledelsesmodellen.

### **2.2.2.1 Individualisme**

Vi har tidligere pekt på at norsk skole bærer preg av en individualistisk tankegang der skolelederne og lærerne ser ut til å respektere hverandres autonomi. Dette innebærer at en reduserer sin tilgang av kunnskap og erfaring om hvordan arbeidet kan mestres og utvikles. Det kan være lærere som mener de mestrer ting alene, og kan være utrygge på hverandre (Raaen, 2010:242). En kan på flere måter se likhetstrekk ved denne trenden, og den formen lærerkultur Hargreaves presenterer som individualisme. En lærerkultur preget av fysisk isolasjon, der oppgavene blir utført i separate rom og fravær av felles planlegging, refleksjon, dialog og tilbakemelding, kjennetegner en skolekultur preget av individualisme. Tveiten (1980) peker på mange av de samme kjennetegnene i det han omtaler som lukket og kontaktfattig klima (ibid:24). En slik skolekultur vil bære preg av mangel på gjensidig støtte der rektor viser lite initiativ og omsorg, er svak på å organisere og lede møter, samt gir lite informasjon til de ansatte. Kulturen er videre preget av et savn av kontakt, motivasjon og arbeidsglede, som videre kan medføre til utfordringer i forhold til skolens helhetlige utvikling (ibid:25-30). Jacobsen og Thorsviks (2007:130) fragmenteringsperspektiv kan også knyttes til Hargreaves lærerkultur, individualisme. Her peker Jacobsen og Thorsvik på en kultur der fokuset ligger på den enkelte, fremfor relasjonene mellom dem, og at dette videre kan føre til tilfeldige og uavklarte beslutninger (ibid:131). Felles forståelse for arbeidet i skolen kan dermed bli hindret da individualisme kan medføre at lærerne tolker regelverk og lærerplaner uavhengig av hverandre, samt fatter beslutninger uten hensyn til fellesskapet. Dette kan videre føre til et splittet kollegiale. Raaen (2010:245) hevder blant annet at nyutdannede lærere møter kolleger som har lite tro på samarbeid, som ser på det som tidkrevende, og at man må få konsentrere seg om sitt eget individuelle undervisningsarbeid.

Med den nye ledelsesmodellen hvor ledelsen skal ha en tettere oppfølging av lærerne i skolen gjennom observasjon og veiledning i daglig praksis (Byrådsak, 412/09:15), kan det bli utfordrende med en skolekultur preget av individualisme. I en slik kultur, er gjerne lærerne redde for å prøve ut nye ting, og kan ta avstand fra kritikk ved at de ikke liker å bli evaluert i sitt arbeid (Hargreaves, 1996:174-175). De er dermed ikke vant med å få tilbakemeldinger på kompetansen sin (Hargreaves, 2012:174), noe skolevandring legger stor vekt på. I en skole preget av individualisme vil lærerne kunne fortsette sitt arbeid alene bak lukkede dører, i sitt eget klasserom, dersom de ikke blir tvunget til å samarbeide med andre. Skolevandring som metodikk, kan derfor være med å åpne klasseromsdørene, slik at man får løse opp i mekanismene som opprettholder en slik kultur med isolerte lærere. Hargreaves (2012) sitt syn på skolekultur samsvarer ikke med individualisme, da han er opptatt av kollektivism. Samtidig peker han på at det ville være tåpelig å ta for gitt at en kultur preget av individualisme er en ensidig last. Han oppfordrer istedenfor til å se på mulige sterke sider ved en slik kultur, og verdsette de kreative muligheter den gir, med de andre lærerkulturer som vi skal ta for oss videre.

### **2.2.2.2 Kollegialt samarbeid**

Med den nye ledelsesmodellen legges det stor vekt på samarbeid og en tett-på-ledelse, der ledelsen skal være mer synlig i skolehverdagen. Hargreaves (2012:197) peker på at samarbeid og kollegialitet har blitt selve nøkkelen til forandringer i skolen. En viktig oppgave til skoleleder er med dette å vise mot til å være tydelig og til å gå nye veier og å utfordre ”den usynlige kontrakt” mellom lærere og ledere (Berg, 1999).

Kollegialt samarbeid vil i korte trekk dreie seg om frivillighet, spontanitet, uforutsigbarhet og utviklingsorientering. Her skjer det frivillig samarbeid ut fra en erkjennelse av at det kan være lettere å jobbe sammen, enn å streve alene. Samarbeidet kommer gjerne fordi lærerne selv ser nytten av det, og ikke nødvendigvis fordi noen har sagt at de må gjøre det (Hargreaves, 1996:201-202). Ved å reflektere over egen praksis, vil denne kulturen være godt kikket til innovasjoner. Den negative siden kan imidlertid være at tryggheten og den behagelige atmosfæren som kan oppstå, vil føre til lite endringer der kollegiale utvikler en ren samstemmighet. Videre poengterer Hargreaves at deltakerne i samarbeidskulturer lar ikke andres målsettinger avgjøre arbeidet deres. De forholder seg ikke bare til andres endringstiltak, men setter i gang endringer selv. Når de må forholde seg til ytre direktiver, for eksempel

skolevandring, gjør de det selektivt. Dette har blant annet bakgrunn i at de føler seg faglig trygge og utøver eget skjønn. Dermed er denne kulturen generelt uforenlig med systemer der målsettinger og innhold er sentralstyrt. Derfor kan det oppstå problemer på grunn av politisk styring og kontroll, selv om relasjonene innad i skolen er gode (Hargreaves, 2012:204-205). I og med at skolevandring er noe som kan fastsettes til visse tidspunkter, kan denne metodikken være en utfordring å tilpasse en slik kultur som Hargreaves beskriver. Selv om lærerne er vant til å samarbeide tett til daglig, blir dette samarbeidet mer formelt med skolevandring. Og veiledning som de ellers er vant med i uformelle settinger, blir i større grad satt i system.

I Stortingsmeldingene har tilbakemelding de senere årene vært et sentralt tema. I St.meld. nr. 30 "Kultur for læring" (2003-2004:26) ser en blant annet at det legges vekt på læreren som skolens viktigste ressurs, og at skoleledelsens viktigste oppgaver da blir å sørge for utvikling av lærernes pedagogiske kompetanse. I dette arbeidet ligger det en forventning om tydelige tilbakemeldinger. Temaet tilbakemelding blir også tatt opp i St.meld. nr. 31 "Kvalitet i skolen" (2007-2008). Her blir tilbakemelding spesifisert ytterligere:

"Tilbakemeldinger må gå begge veier. Den enkelte skole må ha et bevisst forhold til å skape et best mulig læringsresultat og læringsmiljø innenfor de rammefaktorer skolen rår over, noe som både krever et godt lederskap ved skolen og god dialog og tilbakemelding mellom skoleledelsen og lærerne" (St.meld. 31, 2007-2008:48).

Vi ser at St.meld. nr. 31 i denne sammenheng betrakter tilbakemelding som et virkemiddel for å realisere skolens mål og satsingsområder for på den måten å sikre kvaliteten i læringsarbeidet.

Det kan se ut til at Meld. St. nr. 19 "Tid til læring" (2009-2010) vektlegger bruken av lærernes tidsressurser knyttet til betydning av elevenes læring, veiledning og pedagogisk ledelse.

"Veiledning av lærere, utvikling og endring er sentralt for enhver leder. God skoleledelse kjennetegnes også ved god kommunikasjon, vektlegging av relasjonsbygging i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan forholdene kan legges til rette for lærernes undervisning" (Meld. St. 19, 2009-2010:13).

Dette viser hvor viktig det er med en skoleledelse som tilrettelegger for læringsprosesser i skolen. Videre hvor viktig en tilbakemeldingskultur kan være i arbeidet med veiledning av lærere og pedagogisk ledelse.

Med tanke på at fokuset på skoleleder sin rolle som pedagogisk leder øker, vil tilbakemeldingskulturen mellom ledere og lærere i skolen gjøre seg gjeldene i vår oppgave. For at en tilbakemeldingskultur skal forekomme, kan det da være helt avgjørende at lærerne er åpne for samarbeid, og en kan dermed se denne kulturen i sammenheng med kollegialt samarbeid. Selve begrepet ”tilbakemeldingskultur” er et omfattende begrep, men kort forklart handler det om hva slags kultur det er for tilbakemeldinger i organisasjonen. Med begrepet tilbakemelding mener vi ”dialoger som fremmer læring, anerkjennelse, engasjement, refleksjon og potensiell kompetanse hos den lærende” (Viddal, 2007:93). Viddal (2007) baserer denne definisjonen blant annet på tekster fra John Deweys erfaringsfilosofi. Viddals definisjon av tilbakemelding vil derfor være relevant med tanke på at metodikken skolevandring i stor grad bygger på en kultur der læring blir fremmet gjennom erfaring.

*Ingen tilbakemelding er den  
verste form for tilbakemelding.*

*Den kan minne om  
psykisk terror*

(Spurkeland, 2012:94-95).

### **2.2.2.3 Påtvunget kollegialitet**

Skolevandring som er metodikken innenfor den nye ledelsesmodellen kan på mange måter være en form for påtvunget kollegialitet, da dette er direktiver skoleeier har satt i gang i alle bergensskolene. Ledelsesmetodikken er ment skal implementeres i skolen, og dermed blir det pålagt skolens ledelse å skape et tettere forhold til sine lærere. Påtvunget kollegialitet skriver Hargreaves (2012) dreier seg om samarbeid som er planlagt og styrt av skolens ledelse. Samarbeidsformen er preget av forutsigbarhet og er administrativt regulert i motsetning til frivillig og spontant samarbeid. Ledelsesstrukturen i den nye ledelsesmodellen legger blant annet opp til at avdelingslederne deltar i teammøter med lærerne på sin avdeling. Ved at ledelsen setter av fast tid og sted for samarbeid, blir det dermed obligatorisk. Dette medfører i mindre grad rom for arbeid på egenhånd, eller individuelt. Påtvunget kollegialitet kan forekomme ved for eksempel implementering av direktiver bestemt av skolens ledelse eller skoleeier. Nasjonale prøver, lærerplaner eller ulike strategier for samarbeidslæring kan være føringer som lar seg vanskelig implementere uten at skolens ledelse konstruerer samarbeidet

(Hargreaves, 2012:204-205, 217). Ved at nye endringer og tiltak sentralstyres gjennom administrative krav, kan det bli krevende å tilpasse dette forholdene på hver enkelt skole.

Hargreaves (1996) hevder at lærerne gjennom påtvungen kollegialitet umyndiggjøres, og deres profesjonalitet og faglige skjønn kan bli overkjørt ved at skoleledelsen forlanger at de må samarbeide. Videre påstår han at det føre til lite effektivitet og lærere møter opp i kollegaveiledningsopplegg som de misforstår hensikten med, eller som blir vanskelig grunnet uheldige parsammensetninger (Hargreaves, 1996:218). Med den nye ledelsesmodellen og skolevandring blir det derfor viktig å involvere lærerne på en slik måte at de de kan se nytteverdien av å samarbeid med hverandre. Vi kan lese i Skrøvset (2008:19) at deres variant av skolevandring la vekt på at observasjonskriteriene ble utarbeidet sammen med lærerne med utgangspunkt i skolens og trinnets utviklingsmål. Ved at lærerne får innflytelse på observasjonsområdene og blir hørt, vil innholdssiden bli mindre påtvungen, enn om skoleledelsen alene bestemmer hva de skal se etter i klasserommet. Dette kan videre føre til at lærerne ser hensikten med veiledningssamtalen i etterkant av observasjonen, ved at de har hatt en dialog på forhånd om hvilke observasjonskriterier de skal bli skolevandet på.

#### **2.2.2.4 Balkanisering**

En lærerkultur preget av balkanisering vil bestå av et splittet kollegie i ulike undergrupper som står mot hverandre. Disse undergruppene kan for eksempel bestå av eldre eller yngre lærere. Balkanisering er en lærerkultur som illustrerer hvordan samarbeid kan føre til splittelser mellom lærere på en og samme skole, hvor de isolerer eller skiller seg, og ofte består av rivaliserende undergrupper. Med andre ord viser kulturen hvordan motsetninger kan oppstå, som videre kan føre til utfordringer knyttet til læring og utvikling i lærerkollegiene (Hargreaves, 2012:223). Konsekvensene kan føre til utfordringer i arbeidet med å utvikle en felles pedagogisk plattform, da dette dreier seg om mer enn at lærerne kommer sammen i mindre undergrupper.

Hargreaves karakteriserer en balkanisert kultur med lav gjennomtrengelighet, høy stabilitet, personlig identifikasjon og politisk anstrøk. De ulike grupperingene i balkaniserte kulturer er tydelig isolerte der lærerne, kanskje utelukkende, hører til en bestemt gruppe. Grupperingene og dens medlemmer er i tillegg ofte svært stabile i tid. Dette kan være med på å forme lærerens identitet der de følger en felles pedagogisk tankegang og resulterer i en ekskluderende og distansert lærerkultur som skaper avstand fra andre tenkemåter. Mangel på kommunikasjon kan

være med på å hemme utvikling og læring, samt evnene til samarbeid med andre (Hargreaves, 2012:224-225). Kirkhaug (2013:41) understreker dette ved at ulike fagforeninger kan ha en tendens til å ville bevare eksisterende tilstander fremfor å endre dem. Dersom profesjonelle medarbeidere føler seg mer knyttet til egen profesjon enn til skolen som organisasjon, vil det bli utfordrende å få dem med i endringsprosesser. Det kan for eksempel være spesialpedagoger som gjennom sin utdanning har blitt lært hvilke praksiser og verdier som er vesentlig ved deres profesjon. Eller det kan være mattelærere som kun fokuserer på sine egne elever, og ikke tar ansvar for de andre elevene. I seg selv vil fagsamarbeid være positivt, og lærerne kan inneha mye kunnskap. Likevel kan det bli utfordrende å utvikle skolen for alle, når lærerne som ikke er en del av den balkaniserte lærerkulturen, ikke får delta i deres samarbeid.

Med den nye ledelsesmodellen kan en balkanisert skolekultur bli utfordrende med tanke på at kommunikasjon blir vektlagt, med blant annet et fokus på å ha åpne dører for ledelsen. På den ene siden kan lærerne mangle tillit til ledelsen som kommer tettere på, og skal observere dem gjennom skolevandring. På den andre siden får ledelsen en større oversikt over hvordan lærerne jobber, og kan dermed ta tak i det dersom det blir oppdaget at lærerne ikke arbeider i riktig retning. Samtidig kan skolevandring som metodikk begrense faren for balkanisering, dersom skoleledelsen, og ikke noen innen fagfellen, ”skolevandrer”. Ellers faller det seg gjerne lett naturlig at man gjennom kollegaveiledning, som omfatter noen av de samme elementene som skolevandring, holder seg innenfor samme fagfelle.

Lillejord (2003:21) peker på at for å kunne bli oppmerksom på forskjeller, må den kunnskapen vi allerede har, konfronteres med annen kunnskap. På denne måten kan man utfordre sine vante oppfatninger. Uten samarbeid og takhøyde for andre utenforstående undergrupper kan det bli vanskelig for kollegiet som helhet å komme frem til felles standpunkter. I den sammenheng kan en trekke paralleller med Jacobsen og Thorsviks (2007) differensieringsprinsipp. De peker på at kulturelle visjoner eller syn kan tolkes ulikt i ulike grupper i en organisasjon, noe som kan være med på å skape subkulturer (Jacobsen og Thorsvik, 2007:129). Disse subkulturene preges ofte av felles forståelse og meningsmønstre. Jacobsen og Thorsvik (2007) fremhever i større grad enn Hargreaves, at det nødvendigvis ikke trenger å være noe konflikt mellom de ulike undergruppene eller subkulturene. Som en konsekvens av en organisasjonsstruktur preget av flere subkulturer, hevder de at flere meningsforskjeller vil kunne komme til uttrykk. Lærerne på samme skole vil ha ulike delmål og arbeidsoppgaver, derfor er det naturlig at de er opptatt av, og tenker forskjellig om ulike utfordringer og mulige løsninger. Dersom dette stemmer, vil

skolevandring som metodikk være et godt utgangspunkt for å fremme ulike tanker rundt den pedagogiske rammen i klasserommet. Brunstad (2009:81-82) viser farene ved taus kunnskap, der en leder uten evne til å språkliggjøre kunnskap kan risikere en organisasjonskultur der utvikling og læring ikke forekommer. Hvis en tar utgangspunkt i at skolen er preget av åpenhet generelt, vil de ulike meningsmønstrene som eksisterer i de ulike subkulturene på den ene siden kunne være en viktig faktor i utviklingen av skolen som lærende organisasjon. Hvis det på den andre siden er utviklet negative subkulturer, kan skolens ledelse og andre undergrupper oppleve å bli motarbeidet, noe som kan være med på å hindre skolens utvikling i ønsket retning (Jacobsen og Thorsvik, 2007:129).

### **2.2.3 Oppsummering av kultur**

For at lærerne skal ha et positivt utbytte av skolevandring, er det viktig å utvikle et åpent klima, der lærerne er åpne for å samarbeide. Hargreaves har beskrevet en utvikling fra den isolerte læreren til en samarbeidende skolekultur. En kultur preget av individualisme vil være utfordrende i forhold til skolevandring, da lærere tar avstand fra kritikk og er stort sett alene i klasserommet. Den samarbeidende kulturen vil igjen være vant til å samarbeide, men kan være kritisk til en metodikk de er pålagt ovenfra. Samtidig kan det være lettere å få aksept for skolevandring i en kultur der det allerede er tradisjon for samarbeid på den ene siden, og skolevandring kan være et redskap for å åpne opp kulturen på den andre siden.

For at skolevandring skal få innpass i en skolekultur preget av det Hargreaves kaller kollegialt samarbeid, må man kunne løse opp i de trygge rammene lærerne arbeider rundt. For at skoleledelsen skal ha motiverte lærere i arbeidet med skolevandring, forutsetter det videre at de har en forståelse for at åpenhet for andres syn kan berike og utvide deres egen kunnskapsforståelse, og for at utvikling gjennom å dele erfaring tross forskjeller kan forekomme (Raaen, 2010:245). På denne måten kan man også få løst opp i ulike grupperinger i skolen. Et åpent klima vil dermed være best rustet for å ta i bruk skolevandring som metodikk. Ifølge Tveiten (1980) består et åpent klima av en rektor som møter lærernes menneskelige behov, som gir trygghet, har tillit til de ansatte, samtidig som de også blir møtt med tillit selv. I et åpent klima kan man innrømme at man ikke alltid er god nok, og dermed kan man lære av hverandre. Et slikt klima vil gjøre at lærere blir engasjerte og utnytter hverandre som ressurser til å utvikle sin praksis. Det utfordrende med et åpent klima, er at rektor er lite dominerende og kontrollerende (Tveiten, 1980:25, 30). Dette kan igjen føre til lite utvikling av skolen, noe som

gjør at en påtvungen kollegialitet kan være nødvendig for at utviklingsarbeid skal finne sted, derav skolevandring.

Ulike perspektiver på kultur i organisasjon kan føre til at en kan dele opp, eller kombinere kulturer i nærmere studie av en skolekultur. Dette kan videre føre til at vi får en rikere innsikt i skolekulturen enn hva et av perspektivene kan gi alene. For å få en mer helhetlig beskrivelse av hva som kjennetegner ulike kulturer i skolen har vi gått grundig inn i ulike kulturer som skolen kan bære preg av. Den ene tilnærmingen utelukker ikke den andre, men tvert om kan de fungere som utfyllende når vi videre skal se nærmere på lærende organisasjoner.



### **2.3 Skolen, en lærende organisasjon**

I de siste årene har både det norske samfunnet og skolen endret seg. I takt med endringer i samfunnet og skolen har også skoleleders rolle vært gjennom store omveltninger. Vi har vist hvordan rollen er endret mot en mer resultatenshetsleder med ansvar for blant annet økonomi, personal, læringsutvikling og utviklingsarbeid. I den sammenheng har Bergen kommune sett et behov for en strukturell endring av skoleledermodellen. Gjennom prosjektet ”Skoleledelse for fremtiden i Bergen”, er det i Bergen kommune derfor lagt til rette for at skoleledere kan imøtekomme krav som stilles i Meld. St. nr. 19: ”Tid til læring”.

”Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevenes læring og resultater for øyet” (Meld. St. 19, 2009-2010:13).

Forventinger til rektors ansvar for elevenes læringsresultater og som pådriver for å utvikle skolen som lærende organisasjon, fremkommer tydelig (Meld. St. 19, 2009-2010). Også i St.meld. nr. 30 (2003-2004), kan en lese at skolene må legge mer vekt på hvordan de kan bli en lærende organisasjon. Her pekes det blant annet på at det kunnskapsdrevne samfunnet vi lever i, vil berøre skolen på flere måter. Med økt krav til skolen som en lærende organisasjon må skolen dermed sette søkelyset på personalets læring (St.meld. 30, 2003-2004:23). Vi ser med dette at sentrale myndigheter retter et sterkt fokus mot at skolene i større grad skal bli lærende organisasjoner.

Med den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune er den overordnede målsettingen å legge til rette for at skoleledere i større grad kan prioritere pedagogisk ledelse for å utvikle skolen som lærende organisasjoner (Byrådsak, 412/09). Sentrale stikkord i den nye ledelsesmodellen er blant annet reflektert lærerpraksis og utvikling av en lærende skole. Skolevandring er i denne sammenheng innført som et verktøy for pedagogisk ledelse som kan bidra i dette arbeidet. Gjennom skolevandring skal ledelsen få innsikt i reell praksis i den enkelte klasse, noe som kan bidra til økt støtte og veiledning for lærerne. Forutsetninger for fornyelse og endring i organisasjonen blir dermed å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis, og på denne måten utvikler større selvinnsikt (Wadel, 1997:46). Denne masteroppgaven bunner i et ønske om å forske på lærernes opplevelse av den nye

ledelsesmodellen, og sider ved den. Derfor finner vi det viktig å avklare hva vi legger i begrepet lærende organisasjon.

### **2.3.1 Lærende organisasjon – en begrepsavklaring**

Begrepet lærende organisasjoner kommer fra organisasjonsteorien, ”og betegner en organisasjon som regelmessig bruker sin egen iboende kapasitet for å utvikle virksomheten” (Skrøvset, 2013:31). Men hva er det egentlig som må utvikles for at en organisasjon kan sies å være en lærende organisasjon? I søken etter å forstå begrepet lærende organisasjon ønsker vi derfor å presentere teori fra Peter M. Senge (1999). Han regnes for å være en ledende teoretiker innen organisasjonsutvikling, og definere lærende organisasjoner som:

”organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap” (Senge, 1999:9).

Denne definisjonen av organisasjonslæring blir støttet opp av Groth (2010), som skriver at organisasjoner må ”lære sig nya färdigheter på ett kollektivt sätt som dess medlemmar knappast kan klara på individuell nivå” (ibid:69). Dette henger sammen med at omgivelsene som organisasjonene befinner seg i, oppleves som turbulente, komplekse og stadig i endring. Derfor skriver Groth (2010) at for å overleve må en organisasjon ha evne til å endre og tilpasse seg (ibid:69). I skolen kan dette by på flere utfordringer. For det første må skolen vende blikket utover, dette for å registrere og analysere forandringer i omgivelsene som kan ha betydning for skolen, og til dels fange- og følge opp skolens indre forandringer. Skolen må dermed ha evne til å løse de problemer og utfordringer som forandringer kan medføre. Det kan se ut til at tanken bak den nye ledelsesmodellen er å legge til rette for en struktur med en utviklingsfunksjon, som registrerer forandringer i omgivelsene som kan ha betydning for skolen. Den nye ledelsesmodellen legger dette ansvaret spesielt på avdelingslederne. Dette bunngrunner i en tro på at en distribuert ledelse, i større grad vil mestre de problemer og utfordringer i skolen som forandringene kan medføre. Med en synlig og tett-på-ledelse, og skolevandring som tenkt metodikk, blir den kollektive hverdagsrefleksjonen kjernen i kompetanseutviklingen (Byrådsak, 412/09). Vi har pekt på at kulturen i norsk skole gjerne er preget av lite samarbeid mellom ledelsen og lærerne, utfordringen blir da å bryte med denne kulturen og se på samarbeid som en ressurs og ikke som et pålegg.

Det kan se ut som at både Senge (1999), Groth (2010) og Lillejord (2003) har et positivt syn på organisasjonen, der medlemmenes ønske om å lære sammen blir gjeldende. Senge (1990) skiller seg kanskje litt mer ut da han i større grad peker på at det er en klar sammenheng mellom individuell og kollektiv organisasjonslæring fordi "an organization's commitment to and capacity for learning can be no greater than that of its members" (Senge, 1990:7). Samtidig ser han på teamlæring som avgjørende da han påstår at team, og ikke individer "are the fundamental learning unit in modern organizations" (ibid:10) Med ordtaket "This is where the rubber meets the road" (ibid:10), påpeker han dette som det viktigste. Med dette mener han at hvis ikke team kan lære, kan heller ikke organisasjonen lære. Mens Senge (1990) med dette viser at samspillet mellom individ og sosiale omgivelser er avgjørende for læring, vil andre perspektiv legge mer vekt på for eksempel resultat av læringsaktivitetene eller kognitive prosesser hos den enkelte. Da det finnes ulike syn på læring som strekker seg fra individuelle læringsteorier, der læring blir sett på som noe som skjer i enkeltindividet, til mer sosiale læringsteorier, vil læring i organisasjoner også bli forstått på ulike måter. I denne sammenheng ønsker vi derfor å peke på tre ulike oppfatninger om kunnskap og læring. Vi vil kort skissere skillet mellom et behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt læringsperspektiv.

### **2.3.2 Ulike perspektiv på kunnskap og læring**

Lærernes opplevelse av den nye ledelsesmodellen, og sider ved den, kan være avhengig av lærings- og kunnskapsperspektiv. Fordi kunnskap og læring bygger på ulike posisjoner i kunnskaps- og læringsteorier, og dermed kan bli tolket og forstått på ulike måter, finner vi det viktig å presentere de ulike skillene med tanke på vår problemstilling.

*Empirisme, rasjonalisme og konstruktivisme* presenterer tre ulike kunnskapssyn innenfor filosofien. Roald (2010) sammenfatter de ulike perspektiv på kunnskap og læring slik:

"(...) i dei ulike posisjonane ligg grunnleggande ulike syn på om kunnskap finst *utanfor*, *i* eller *mellom* menneska. I ei empiristisk (utanfor) og ei rasjonalistisk (i) kunnskapsforståing ligg det eit individfokus der den sosiale konteksten kan *bidra* til læringsprosessane. Når ein frå eit konstruktivistisk utgangspunkt utviklar ei sosiokulturell læringsforståing (mellom), blir relasjonar ein *føresetnad* for læring. Ikkje minst i eit organisasjonsperspektiv blir det då vesentleg om vi snakkar om læring som

*kunnskapstileigning* eller læring som *deltakande kunnskapsutvikling*” (Roald, 2010:30-31).

### **2.3.3 Behaviorismen**

Behaviorismen bygger på en naturvitenskapelig grunnmodell der kunnskap blir sett på som objektiv og er gitt ut i fra empirisk erfaring. I første omgang handler læring om mottakelse av grunnleggende fakta, før det er tenkt at mennesket på et senere stadie blir i stand til å kunne tenke, reflektere og bruke det de har lært. På den måten er det tenkt at innlæring blir sikret gjennom stimuli-respons modellen, med økende vanskelighetsgrad. Et behavioristisk perspektiv har fokus på endringer i individets adferd som følge av eksternt påførte impulser eller drivkrefter. Det blir i liten grad vist hensyn til enkeltmenneskets intensjoner, kreativitet og samhandling med andre (Roald, 2010:29).

### **2.3.4 Kognitiv teori**

Kognitiv teori bygger på et rasjonalistisk kunnskapssyn. Denne teorien vektlegger menneskets evne til å forstå og å danne seg begreper ut i fra situasjoner der en selv er aktiv. Læring blir sett på som en prosess der en mottar informasjon, tolker den før den blir knyttet sammen med det en allerede kan fra før. Dermed blir informasjonen reorganisert som mentale modeller i en ny forståelse. Ved denne måten å betrakte læring er fokuset rettet mot individuelle mentale prosesser der læring forekommer i individet uavhengig av den sosiale konteksten. ”Evne til å tenke og forme omgrep veks ut av situasjonar der den lærande sjølv er aktiv, og metakognisjon aukar medvitet om korleis ein best lærer” (Roald, 2010:30). I og med at fokuset er rettet mot mentale prosesser i den enkelte, er det rettet en del kritikk mot teorien. Imidlertid har mange kognitivister de siste tiår lagt mer vekt på sosiale og kulturelle kontekster, noe som har resultert i en tilnærming til en mer sosiokulturelt perspektiv på læring (ibid:29-30). I korte trekk kan en si at fokuset dermed er blitt rettet fra individet til læringsfellesskapet.

### **2.3.5 Sosiokulturelt perspektiv**

Med endret ledelsesmodell er en hovedmålsetting å skape større handlingsrom for pedagogisk ledelse, og ett av delmålene er å bidra til at bergensskolene som helhet utvikles som lærende organisasjoner. Læring blir i denne sammenheng et sentralt stikkord. Derfor finner vi det relevant å gå grundig inn på det sosiokulturelle læringsperspektivet, da det kan se ut til at den nye ledelsesmodellen med skolevandring som tenkt metodikk, legger dette perspektivet til grunn.

Det sosiokulturelle perspektivet har røtter tilbake til den pragmatiske tradisjonen fra Dewey og Mead, samt fra Vygotsky og Bakhtin. I den sosiokulturelle tradisjonen eksisterer kunnskap aldri i et vakuum, den er alltid situert. Det vil si at kunnskap avhenger av hvilken kulturelle og historiske kontekst den er en del av (Dysthe, 2001:36). Et slikt perspektiv legger vekt på deltakelse i sosiale praksiser, dermed blir samarbeid og interaksjon grunnleggende for læring (ibid:42). Dysthe (2001) forklarer det sosiokulturelle perspektivet slik:

”Sosiokulturelle perspektiv bygger på eit konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar. Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som heilt grunnleggjande for læring, ikkje berre som eit positivt element i læringsmiljøet” (ibid:42).

Med utgangspunkt i Dystes forklaring av det sosiokulturelle perspektivet, ser en at både Senge (1999) og Lillejord (2003) vektlegger kollektiv læring. Vygotskys teori om at kunnskap ikke er noe som finnes i en selv, det er noe en skaper sammen (Imsen, 2014), støtter opp under Senges og Lillejords vektlegging av læring i fellesskap.

Dysthe (2001:43) trekker videre frem seks sentrale moment ved et sosiokulturelt syn på læring:

- Læring er situert
- Læring er grunnleggende sosial
- Læring er distribuert
- Læring er mediert
- Språket er sentralt i læringsprosesser
- Læring er deltaking i praksisfellesskap

Alle disse sidene er sentralt i skolevandring, noe Skrøvset (2008:22) også peker på. Dette er nettopp fordi skolevandring bygger på læring som sosial praksis. Ved at for eksempel ledelsen og lærerne har ulik kompetanse, kan kunnskap distribueres slik at man får en større helhetsforståelse for situasjonen i klasserommet. Derfor er det viktig at læringen er sosial da språk og kommunikasjon er selve grunnvilkåret for at læring og tenking skjer (Dysthe, 2001:45-49). Alle deltakerne har gjennom det sosiokulturelle læringsperspektivet potensialet i seg til å

bidra til å videreutvikle aktiviteter i fellesskap, noe som kan videreføres som individuelle og personlige læringsaktiviteter (Lingås og Olsen, 2013:202).

Vygotsky hevder at dialogismen søker opphavet til mentale prosesser i det sosiale, og ikke i det individuelle (Dysthe, 1997:81). Dialogen kan ses på som et møte der relasjonen er likeverdig. Det kreves tilstedeværelse av dem som deltar for at det skal være en dialog. Gjennom relasjonskompetansen, som både er anerkjennende og avklarende, kan vi utvikle vår virkelighetsoppfatning. Anerkjennelse innebærer at den andre blir møtt som et ”du” som er annerledes enn seg selv, men hvor disse forskjellene i tenke- og væremåte ses på som verdifulle (Arneberg og Overland, 2013:110). Det er i møte med begrepssystemet til den som taler og den som lytter, og spesielt i konflikter mellom dem, at nye elementer blir skapt, og en ny forståelse fra den personen hadde på forhånd oppstår. Videre må den dialogiske læringsprosessen settes i gang av lederen, og han må være en modell for de andre. Da er det viktig at lederen tør å gi rom for dialogiske arbeidsformer, og våger å bruke den tid som trengs for å skape en produktiv læringskultur (Dysthe, 1997:85-86).

### ***Se tilbake, kast lys over!***

Tiller (1995) bringer oss i boken ”Det didaktiske møtet” tilbake til de grunnleggende forutsetninger som må være til stede for den gode skole. Her peker han blant annet på hvordan det didaktiske møtet er basis for reflektert lærerpraksis i utvikling av en lærende skole (Tiller, 1995:7). Lillejord (2003) skriver at ”organisasjonslæring går ut på å lære av god praksis og å forandre praksis som blir oppfattet som uheldig i organisasjonen” (Lillejord, 2003:34-35). Videre skriver hun at for å få dette til må organisasjonens medlemmer jevnlig møtes og diskutere praksis i lys av organisasjonens oppgaver (ibid). Hun viser med dette betydningen av at lærerne i en lærende skole stadig reflekterer over sin egen praksis slik at en kan komme frem til endringer der det er nødvendig. Stålsett (2009) skriver at ”å reflektere henspiller på ordet refleks, som betyr å kaste tilbake, kaste lys over” (Stålsett, 2009:70). Med andre ord kan reflektere bety at vi ser tilbake, snur oss og kaster et lys over det som skjedde. Hensikten er å skape et bilde som vi tenker tilbake på: hva betyr det som skjedde? Hva er det som blir kastet tilbake? Hvor går veien videre? På den måten kan lærerne se erfaringene i et nytt lys, hvor de oppdager og forstår andre sider ved dem (ibid:70). Skolevandring, som tenkt metodikk i den nye ledelsesmodellen, kan åpne opp dører for en slik refleksjon, og kan derfor brukes for å utvikle en lærende organisasjon.

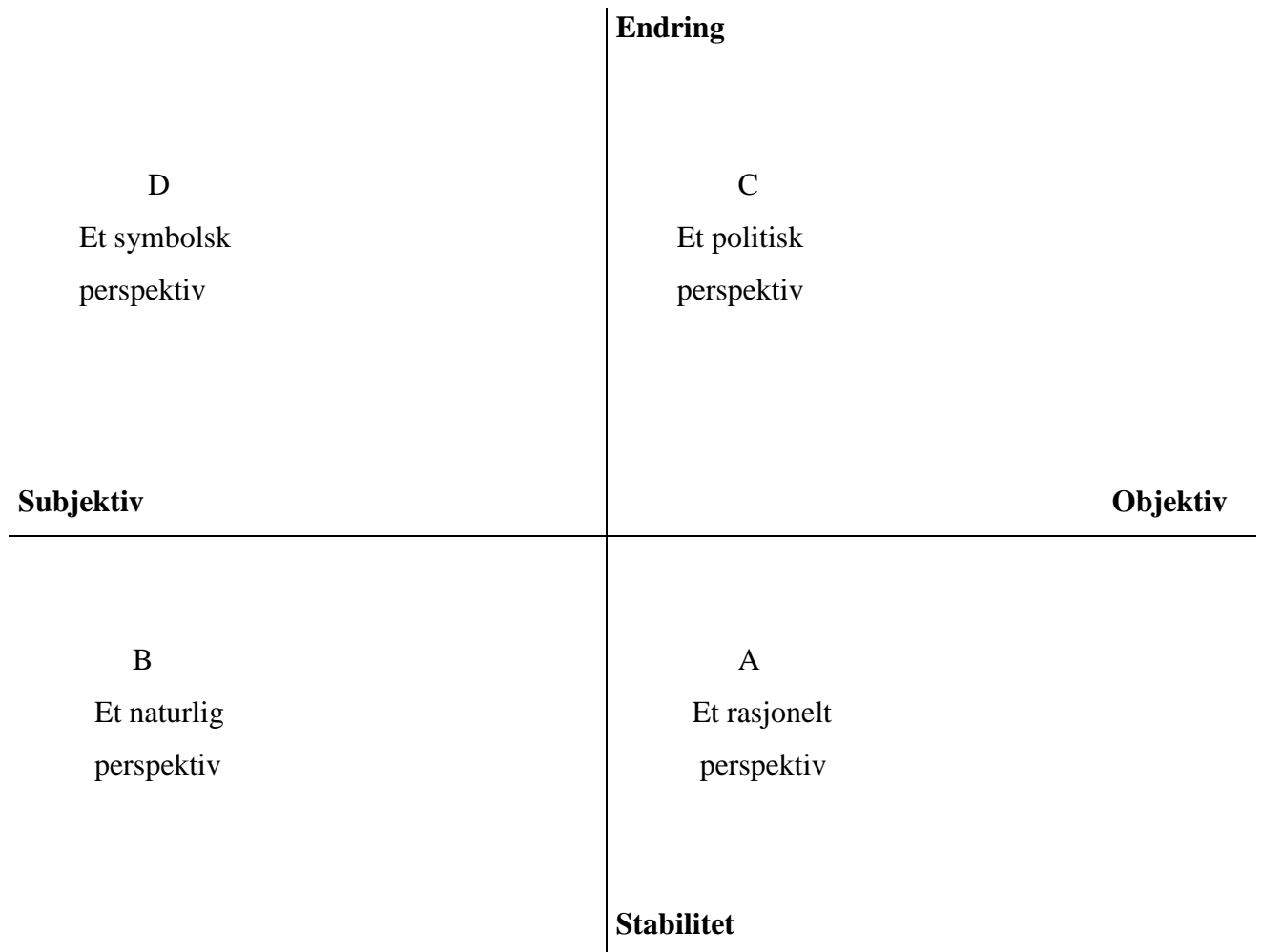
## **2.4 Organisasjonsteoretisk tilnærming til skoleutvikling**

I denne delen av oppgaven vil vi ta for oss møtet mellom organisasjonsperspektiv og læring, og videre knytte dette møtet sammen med skolekultur. Med henvisning til Bolman og Deal (2014) og Dalin (1994), søker vi en bredere forståelse for skoleutvikling i et organisasjonsteoretisk lys. Skoleutvikling blir av Dalin (1994) beskrevet som et overordnet begrep som kan omfatte både reformer, læreplanutvikling, pedagogisk utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen (ibid:221). Vi ønsker videre å holde oss til Dalins vide definisjon av begrepet, da hensikten i denne delen av oppgaven er å se nærmere på ulike organisasjonsteorier, eller fortolkningsrammer, i søken etter å forstå endringsprosesser ved innføring av Bergen kommunes prosjekt, ”Skoleledelse for fremtiden”. Dette bunner i en antakelse om at dersom en mestrer å se organisasjoner ut fra ulike perspektiv, øker en samtidig mulighetene til å forstå dem, og videre endre dem. I den forbindelse ønsker vi til slutt å presentere Weick sin teori - Educational organizations as loosely coupled systems. Dette er et organisasjonsperspektiv som beskriver dagens skole som løst koblet. Gjennom teorien kan en få et innblikk i hvordan skolen som organisasjon, med en endret ledelsesmodell, kan endre seg mot tettere koblinger.

### **2.4.1 Fire organisasjonsteoretiske perspektiver**

Det er blitt forsket mye og lagt ned store ressurser i skoleutviklingsarbeid i Norge. For å danne et bilde over hva som kan være med på å skape rom for utvikling og læring i skolen vil vi vise til fire ulike organisasjonsteoretiske perspektiver. På den måten søker vi kunnskap om de kompliserte prosesser som skjer når nye tiltak settes i skolen. Bolman og Deal (2014) skriver ”evnen til å variere fortolkningsrammer betyr å gå ut over snevre og mekaniske tankebaner” (Bolman og Deal, 2014:43). I den sammenheng introduserer de fire ulike briller eller fortolkningsrammer som de kaller for strukturell, human resource, politisk og symbolsk (ibid). Intensjonen med en slik inndeling er for å tydeliggjøre at en kan tenke på flere måter om samme situasjon, og for på den måten utvikle alternative strategier (ibid:28). Disse fortolkningsrammene kan på flere områder minne om Christensens (2000) fire ulike perspektiver; et rasjonelt, naturlig, politisk og et symbolsk. Også hun peker på at fordi en kan se på organisasjoner ulikt, er det viktig med ulike syn på hva som kan skape endring, og dermed hvilke strategier en kan velge (Christensen, 2000:28-29). Ved å vise til ulike perspektiver kan det se ut til at Bolman og Deal, og Christensen deler en felles intensjon om å belyse organisasjoner fra ulike perspektiv, dette for å gjøre det mulig å danne seg et fullstendig bilde av organisasjonen. Bruken av begrepene fortolkningsramme og perspektiv vil derfor bli brukt

avhengig av hvem vi refererer til, og vil illegges omtrent lik betydning. Christensen (2000) har på en forenklet måte fremstilt ulike perspektiver eller fortolkningsrammene i figur 5.



Figur 5: Fire organisasjonsteoretiske perspektiv (Christensen, 2000:30).

Christensen (2000) har i figur 5 satt opp et aksekors der hun på den horisontale linjen har satt opp ytterpunktene subjekt/objekt. Den vertikale linjen dreier seg om endringer i den ene enden, og stabilitet i organisasjonen, i den andre. Av figuren er det forenklet fremstilt ment at ytterpunktene på den høyre siden av den vertikale linjen, består av objektiv, målbar og rasjonell kunnskap. På venstre siden står de som fremhever den subjektive meningen, og som vil finne det vanskelig med felles allmenne regler for organisasjonen. Mellom disse ytterpunktene påpeker hun at det vil finnes ulik oppfatning i synet på grad av objektivitet og subjektivitet. Den vertikale aksene sier noe om målet for organisasjonen, ønske om endring eller stabilitet. Modellen er ment som en forenklet fremstilling for å forstå det komplekse i utvikling og læring



i organisasjoner. Aksekorset gir oss fire fortolkningsrammer, der hver av rammene har et eget bilde av virkeligheten. Noen kan virke klare og enkle, mens andre kan virke forvirrende. Bolman og Deal (2014) hevder at hvis en lærer å bruke alle fire, vil en kanskje få en dypere forståelse for hva organisasjoner er. Vi vil derfor gå nærmere inn på de ulike organisasjonsteoretiske perspektivene, der vi knytter Christensens (2000) perspektiver til Bolman og Deal (2014) sine fire fortolkningsrammer.

#### **2.4.2 Strukturell fortolkningsramme**

En strukturell fortolkningsramme har Christensen (2000) plassert i felt A som hun kaller et rasjonelt perspektiv. Et rasjonelt organisasjonsperspektiv er preget av en hierarkisk struktur som avhenger av den autoriteten organisasjonen har. Rettigheter og plikter er definert presist, samtidig som det kreves at arbeidstakerne er lydige mot organisasjonen. Begreper som kan bli forbundet med dette perspektivet er kvalitetssikring og målstyring. Max Weber er en av opphavspersonene til strukturteorien (Christensen, 2000:31). Med begrepet ”monokratisk byråkrati” skapte han en idealtypisk organisasjonsform der han peker på flere viktige trekk ved byråkratiet. Bolman og Deal (2014:72) skisserer trekkene i følgende punkt:

- En fastlagt arbeidsdeling
- Et hierarki av stillinger
- Et sett av regler for hvordan arbeidet skal utføres
- Et skille mellom personlige og offisielle rettigheter og eiendeler
- Faglige kvalifikasjoner som grunnlag for ansettelse (ikke familie- eller vennskapsbånd)
- Arbeid i byråkratiet som hovedbeskjeftigelse og som langsiktig karriere

I stabile situasjoner, skriver Bolman og Deal (2014:75), kan et rasjonelt organisasjonsperspektiv preget av stramme og toppstyrte former, fungere godt under enkle og stabile situasjoner. Men, på lik linje med Dalin (1995), ser de svakhetene når situasjonen er mer flytende og flertydig. Spesielt med tanke på skolen som organisasjon retter Dalin kritikk mot dette perspektivet. Han beskriver skolen som ”byråkratisk og stiv i sin oppbygning” (Dalin, 1995:23). Et rasjonelt byråkratisk organisasjonsperspektiv søker løsninger og forbedringer innenfor strukturelle forhold. Dette skaper rutiner, stabilitet og ro som vil takle det nære og kjente, ”men står ofte maktesløs overfor det ukjente” (ibid:24). Med tanke på den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune, kan det se ut til at skolevandring som tenkt metodikk

legger opp til en struktur rundt tilbakemeldingskulturen i skolen, og derfor bærer preg av et rasjonelt byråkratisk organisasjonsperspektiv. Dette vil bli drøftet mer gjennomgående i analysen. En strukturell fortolkningsramme kan være til hjelp i forståelsen av deler av skolen som organisasjon, men som vi har pekt på, lar den seg vanskelig å anvende i sammenheng med skoleutvikling. Derfor vil vi videre se på en tilnærming til teorien om ”Human resource”.

### **2.4.3 Human resource**

Dalin (1994) beskriver human resource som et humanistisk perspektiv der et humanistisk menneskesyn blir sett på som grunnleggende. Christensen (2000) har valgt å kalle denne organisasjonsteoretiske tilnærmingen for et naturlig perspektiv, plassert i felt B. Som utgangspunkt for organisasjonen er denne fortolkningsrammen opptatt av det enkelte menneskets bidrag samt samspillet mellom organisasjonens medlemmer. Den bærer videre preg av uformelle strukturer der oppgavene stadig er i endring gjennom samhandling (Christensen, 2000:31-32). Dette perspektivet kan på flere områder sammenlignes med en kollektivistisk teori ”som bygger på sosial kontroll, minimalt med regler, og normativ belønning” (Dalin, 1994:42). Begreper forbundet med denne fortolkningsrammen er kultur, nettverk og deltakerstyring. Forholdet mellom ledelsen og medarbeiderne er preget av gjensidig tillit der ansatte er med i løsningsprosesser. Dette innebærer en begrenset lojalitet mot overordnet, da bred oppslutning i organisasjonen blir betraktet som mer viktig. Bolman og Deal (2014) viser til fire grunnantakelser human resource bygger på:

- Organisasjonen er til for å oppfylle menneskelige behov, ikke omvendt.
- Det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom organisasjonen og enkeltmennesket. Mens mennesket trenger karrieremuligheter, lønninger og framtidsutsikter, trenger organisasjonen ideer, energi og talenter.
- Den ene eller begge parter vil lide om den enkelte og systemet er dårlig tilpasset hverandre.
- En god tilpasning vil derfor få et positivt utspill for begge parter. Mennesket finner arbeidet sitt som meningsfylt og tilfredsstillende, mens organisasjonen tjener på dette gjennom menneskelige talenter og energi.

(ibid:146-147).

Disse grunnantakelsene bunner i et syn på menneske som et sosialt vesen. Derfor vil endringer i organisasjonen skje gjennom sosial tilknytning. Utvikling i skolen i denne fortolkningsrammen har dermed vært preget av et fokus på samarbeid, kommunikasjon, konfliktløsning og kulturforståelse (Christensen, 2000:32). Vi finner dermed flere likhetstrekk mellom fokusområdene i et human resource perspektiv, og intensjonene i den nye ledelsesmodellen om å skape et tettere bånd mellom ledelsen og lærerne med en mer distribuert og tilgjengelig ledelse.

Bolman og Deal (2014:74) skriver at en ofte kan ta for gitt at folk vil foretrekke en struktur preget av store valg- og bevegelsesfrihet. Moeller (1968) har undersøkt hva strukturen hadde å si for arbeidsmoralen i to ulike skoledistrikt. Det ene skoledistriktet var preget av det naturlige perspektiv, felt B, med en løs struktur og der organisasjonens medlemmer ble oppmuntret til deltakelse i beslutningsprosesser. Det andre skoledistriktet var preget av det mer rasjonelle, byråkratiske perspektiv, felt A, med stram kontroll og klare kommandolinjer. Resultatene fra undersøkelsen var motsatt av hva Moeller (1968) hadde forventet. Det viste seg at arbeidsmoralen var høyere blant lærerne i skolene som var strammest organisert. Lærerne foretrakk klare forventninger, roller og autoritetsforhold. Moellers (1968) resultat viser at til tross for at fortolkningsrammen i felt B ved første øyekast kan virke harmoniserende og derfor ønskelig, kan en rette en del kritikk til organisasjonsteorien. Kritikken dreier seg blant annet om mangel av ønske om å danne generelle regler, ”fordi man hele tiden vil si at det kommer an på” (Christensen, 2000:32). Dette kan skape utfordringer for skolens ledelse da en kan stå i fare for å overse lærernes individuelle forskjeller og behov, makt, struktur og skolepolitikk (Dalin, 1994:65).

De to fortolkningsrammene vi til nå har tatt for oss kjennetegnes av et likevektsparadigme. Det vil si at en søker og ønsker å opprettholde stabilitet der konflikter ikke blir betraktet som noe positivt og konstruktivt (Christensen, 2000:32). De neste foregående organisasjonsteoretiske perspektivene vi vil ta for oss, vil derimot bære preg av et noe mer konfliktfullt paradigme.

***”Det volder litt rabalder,-  
dog fred er ei det beste,  
men at man noget vil”***

(Bjørnstjerne Bjørnson – Jeg velger meg april)

#### **2.4.4 Politisk fortolkningsramme**

Organisasjoner betraktet ut i fra en politisk fortolkningsramme består av koalisjoner av forskjellige individ- og gruppeinteresser. Når det gjelder verdier, overbevisninger, kunnskaper, interesser og virkelighetsoppfatning, er motsetningene ofte varige mellom koalisjonsmedlemmene. Beslutningene dreier seg om hvem som skal få hva blant knappe ressurser, noe som fører til at konflikter er sentralt i organisasjonens daglige liv og virke. Makt blir dermed en viktig ressurs, da også mål og beslutninger fremtrer gjennom forhandlinger mellom ulike interessegrupper (Bolman og Deal, 2014:220-221).

Utvikling i organisasjonen vil innenfor denne fortolkningsrammen bli sett på som en evig maktkamp mellom individuelle- og gruppeinteresser. I forhold til skolen som organisasjon vil det være de politiske sidene, for eksempel å lede skolens arbeid mot kommunens satsingsområder. Hvis en betrakter den nye ledelsesmodellen i lys av en politisk fortolkningsramme kan en kanskje finne bakgrunnen for at ledelsen i forskjellige skoler arbeider ulikt mot målene som er nedfelt i styringsdokumenter. Fortolkningsrammen kan på flere områder minne om den marxistiske skoleutviklingsteorien der verden blir betraktet som en kamp om interesser. På den andre siden, rent strukturelt, har dette perspektivet mye felles med perspektiv A, der en blant annet vil planlegge endringsprosesser ut fra rasjonelle strategier. Det rasjonelle perspektivet vil derimot streber etter stabilitet og effektivitet, mens det politiske søker endring, utvikling og omfordeling av makt (Christensen, 2000:32). Dalin (1994:70-71) peker videre på at det marxistiske perspektivet kan gi oss forståelse for strukturelle konflikter i skolen. Grunnleggende politiske konflikter i skolen vil oppstå med tanke på de sosiale og økonomiske kreftene, som er med på å sette rammer eller betingelser på hvordan skolen skal fungere. Eksempelet konflikten om karakterer i skolen, er politisk fordi "løsningen vil bestemme om, hvordan og i hvilken grad skolen fortsatt skal ha makt som en seleksjonsmekanisme i samfunnet" (ibid:71). Den politiske fortolkningsrammen gir oss dermed innsikt til betydningen av konflikter og politiske prosesser i organisasjoner. På den andre siden stiller Dalin (1994) seg kritisk til det politiske perspektiv da en kan stå i fare for å glemme sider ved organisasjoners liv, som er sentrale for å kunne forstå dem. Graden av rasjonalitet og betydning av samarbeid i organisasjoner blir etter hans mening undervurdert i det politiske perspektiv. I stedet for å tilføre strategier fornyelse i organisasjoner, minner det politiske organisasjonsperspektivet oss på interesse- og maktfordelingskamper som eksisterer (ibid:75-76). Videre vil vi derfor se på alternative teorier, teorier som kommer inn under felt D. Som

Christensen (2000) og Bolman og Deal (2014), velger vi og å presentere denne alternative fortolkningsrammen under overskriften ”Det symbolske perspektiv”.

#### **2.4.5 Det symbolske perspektiv**

I studier av organisasjoner har symbolske fenomener i de senere år fått betydelig plass. Og Bolman og Deal (2014) viser ingen unntak; ”symboler er fundamentale byggesteiner i de kulturer vi mennesker bygger innenfor de forhold vi lever under” (ibid:281). Videre opererer de primært med begrepene mening, tro og tillit, da verden i et symbolsk perspektiv ikke er sikker, rasjonell og lineær. Derfor vil det perspektivet som Christensen (2000) har plassert i felt D, karakteriseres av organisasjoner som søker å utnytte det irrasjonelle i opplevelsen til organisasjonens medlemmer. Det symbolske perspektiv, skriver Dalin (1994), er med på å hjelpe oss til å komme ”innenfor skallet” (ibid:77). Dermed blir det meningen bak handlingen som danner utgangspunktet for analysen. Ofte kan det være vanskelig å forstå handlinger og prosesser i organisasjoner, de kan virke ulogiske og irrasjonelle. Men hvis en mestrer å se symbolverdien av handlingene kan en oppdage at de tjener et mål.

Til tross for at denne fortolkningsrammen er ment som en alternativ teori til de tre foregående, kommer heller ikke det symbolske perspektivet utenom kritikk. For det første peker Dalin (1994) på at svakheten ved teorien, er at den lett kan åpne opp for manipulering av deltakerne i organisasjonen. Dette er fordi en iligger symbolske verdier og det irrasjonelle for stor vekt. For det andre stiller han seg spørrende til tilnærmingen av det symbolske perspektiv som en teori, da det kan se ut som at det heller samler en rekke usammenhengende ideer (ibid:82-83). Dette fører oss videre inn på en teori innenfor en symbolsk fortolkningsramme. Teorien dreier seg om hvordan skolen som organisasjon er løst koblet sammen. Videre ønsker vi derfor å ta for oss denne teorien nærmere i vår søken etter å forstå hvordan skolen som organisasjon kan fungere i et stadig skiftende samfunn.

#### **2.4.6 Teorien om løse koblinger**

I boken ”Kvalitetsarbeid i skolen” beskriver Fevolden og Lillejord (2005) teorien om løse koblinger. Denne teorien bygger på en analytisk modell utviklet av Weick, på 1970- og 1980-tallet (Fevolden og Lillejord, 2005:156). Ved at det innføres en ny ledelsesmodell i Bergen kommune, kan Weicks teori om løse koblinger gi oss et bilde av ulike måter skolen som organisasjon kan endres. Ifølge teorien betyr løse koblinger i en organisasjon, lite

kunnskapsoverføring mellom ulike enheter. Kort innebærer dette at menneskene som jobber i ulike enheter innenfor samme organisasjon vet lite om hverandre, og i liten grad utveksler informasjon og erfaringer. Som et illustrerende eksempel ble utdanningsinstitusjoner brukt som en mulig tilnærming til å forstå skoler som organisasjoner. Teorien hevder at skolen som organisasjon har liten betydning eller innflytelse på det som faktisk skjer inne i klasserommene. Med andre ord vil det si at avgjørelser og valg læreren fatter i klasserommet, skjer i stor grad uavhengig av den organisasjonen som skolen består av forøvrig. Dette innebærer blant annet avgjørelser knyttet til praksis. Det kan for eksempel dreie seg om hva som skal undervises når, hvordan undervisningen skal gjennomføres, forventninger til elevene til enhver tid, organisering av elevgrupper i klasserommet og evaluering av læringen (Lillejord, 2011:290). ”Skolens administrative system har lite eller ingenting å gjøre med det som foregår i skolens faglige kjerne. Her er det læreren som rår grunnen sammen med elevene” (Fevolden og Lillejord, 2005:157). Teorien hevder videre at fordi pedagogisk kunnskap ofte er taus og bygger på kjønn og individuelle vurderinger, blir kunnskap utviklet i en sammenheng, vanskelig å la seg overføre til nye situasjoner (ibid:157).

Det finnes både fordeler og ulemper med løst koblede systemer. Fordelene kan vise seg i tider der organisasjonen er inne i en tid med store forandringer og omveltninger. Da kan løst koblede systemer føre til at selv om noen deler av organisasjonen faller, vil ikke det medføre at alt raser sammen. Løst koblede systemer kan vise seg å være enkle å koordinere, men på den andre siden nesten umulig å forandre. Teorien kan derfor gi oss en mulig forklaring på hvorfor for eksempel mange skolereformer i norsk skole ser ut til å ha krust på overflaten, og ikke nådd ned til grunnstrukturen som fører til endring i praksis (Sarason, 1980; Lillejord, 2011). Blikket er ofte rettet mot lærerne når nye reformer ikke har forventet gjennomslagskraft. Men med teorien om løst koblede systemer kan en vise til at det kan være skolens strukturer som gjør det vanskelig, og kanskje umulig å få til endringer (ibid:290). Uavhengig av skolen som organisasjon, fatter lærerne avgjørelser om kjernevirksomheten i klasserommet, mens skoleledelsen tar seg av det som skjer rundt kjernevirksomheten. På den måten tar skolens ledelse på seg oppgaven som buffer mot innsyn og forstyrrelser utenfra. I Norge har en slik måte å organisere skolen på vært stabil gjennom årene, og er dermed blitt formet som en institusjonell struktur uten tradisjoner til å påvirke kjernevirksomheten (Fevolden og Lillejord, 2005:157-158).

Orton og Weick (1990) fokuserer på tre elementer i en organisasjon som kan fungere som en kompensasjon for løse koblinger. De deler dem opp i ”Enhanced leadership”, ”Focused

attention” og ”Shared values”. Gjennom å være tydelig og synlig samt involvere seg i læringsprosesser ved å være læringsstøttende, kan ledelsen oppnå ”Enhanced leadership”. “Focused attention” dreier seg om at læreren skal ha klare fokusområder eller mål for arbeidet, dermed bør det være en sammenheng mellom resultater, undervisning og mål. Sistnevnte, ”Shared values”, blir nevnt som kanskje den viktigste måten å kompensere for løse koblinger. ”This form of compensation is especially crucial because it often constitutes the sole remaining basis that holds together a loosely coupled system” (Orton og Weick, 1990:212). Dette elementet dreier seg om å dele felles verdier og visjoner for på den måten å skape en kultur som fremmer motivasjon til læring og nye ekspansive tenkemåter. Bolman og Deal (2014) skriver at kulturen også kan beskrives som selve ”limet” som holder en organisasjon sammen. ”Kulturen er det superlimet som binder en organisasjon sammen, forener mennesker og hjelper en virksomhet til å nå sine mål” (ibid:282).





### **3. METODE**

I denne delen av oppgaven ønsker vi å gjøre rede for metoder vi har valgt å bruke for å samle inn og bearbeide data. Det har vært mange valg å ta stilling til i forskningsprosessen, og vi vil her vise hvilke valg vi fant best egnet for å kunne belyse vår problemstilling. Vi har ikke vært ute etter en objektiv sannhet, men et innblikk i opplevelsen av en ledelsesmodell som innebærer en tett-på-ledelse. Da viten kan være noe som hviler på menneskelige opplevelser eller forståelser, er dette noe som uttrykkes i språk og begrep. Som Kjørup (2008) påpeker, vil ikke et konstruktivistisk standpunkt hvor sannhet er noe som hviler på menneskelige opplevelser og forståelser, nødvendigvis fornekte enhver tanke om sannhet og virkelighet. Men en entydig definisjon av ”sannhet” finnes ikke, heller ikke et sett av ensartede kriterier for anvendelse av begrepet. Grunnen til dette er at vi kan ytre forskjellige sannheter om forskjellige ting (ibid:183). På samme måte tenker vi at lærerne har forskjellige opplevelser, og at dermed ulike sannheter vil komme frem. Det er med dette det subjektive aspektet vi ønsker å fange.

Vi vil begynne med en begrunnelse for valg av metode, og videre gå inn på drøfting av innsamlingsmetodene vi har tatt i bruk. I tillegg vil vi peke på ulike fordeler og mulige dilemma metodene vi har brukt, kan gi. Slutten av kapittelet vil være fokusert rundt datakvalitet og hva som kan ha innvirkning på våre valg. Vi vil avrunde kapittelet der vi peker på etiske hensyn.

#### **3.1 Valg av forskningsmetode**

Vi ønsker å forske på opplevelsen av den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune, med skolevandring som metodikk. Derfor har vi valgt å bruke en tilnærming til et fenomenologisk forskningsdesign. Dette forskningsdesignet tar utgangspunkt i at ”virkeligheten er slik aktørene selv oppfatter den” (Grønmo, 2004:372). Utgangspunktet for fenomenologien er den subjektive opplevelsen, hvor en søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2009:38). Med dette vil fokuset for analysen være å få frem noen lærere sin stemme, og deres forståelse og meninger rundt den nye ledelsesmodellen, samt høre hva ledelsen tenker rundt temaet.

Aller først var tanken å snakke med lærere i flere forskjellige skoler. Vi tenkte dette kunne gi oss et større bilde. Etter hvert måtte vi likevel tenke på oppgavens omfang. Skolekultur er også noe vi betrakter som en faktor med tanke på forholdet mellom lærere og ledelsen. I og med at kulturen kan ha innvirkning, så vi det som utfordrende å sammenligne den nye

ledelsesmodellen. Derfor valgte vi å konsentrere oss om en spesifikk skole og lærerne som jobbet der. Målet med oppgaven var ikke å sammenligne ulike skoler i form av en komparativ tilnærming. Vi så svakhetene ved at dette ikke nødvendigvis ville gjelde for alle lærere i Norge. Men ut fra en fenomenologisk tilnærming er ikke generalisering, fra en situasjon til en annen lignende situasjon, det vi har vært ute etter. I denne sammenheng har vi valgt et case som utgangspunkt for datainnsamling. Et casestudie går gjerne ut på å samle så mye informasjon som mulig om et avgrenset fenomen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2006:84). Formålet er å søke etter en helhetlig forståelse av forskningsobjektet (Grønmo, 2004), som i denne sammenheng er lærere. En kan danne grunnlag både av kvalitative og kvantitative data i en samfunnsvitenskapelig forskningsundersøkelse, men et casestudie er ”ofte basert på kvalitative tilnærminger” (Grønmo, 2004:91).

Kvalitativ metode egner seg best dersom ønsket er å få innblikk i meningen bak menneskelige handlinger. Forskeren deltar da i samfunnet, snakker med mennesker, og fortolker det som skjer (Johannessen et al., 2006:312). Med en kvalitativ metode kan vi få større innsikt i opplevelsen av skoleledelsens arbeid for en tett-på-ledelse i en lærende skole. Denne metoden kjennetegnes av stor grad av åpenhet og fleksibilitet (Johannessen et al., 2006:314). Denzin og Lincoln (2011:3) beskriver kvalitativ forskning slik:

“Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consist of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. [...] qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them”.

Kvalitativ forskning søker med andre ord å gå i dybden av ulike fenomener gjennom å få del i menneskers erfaringer. Som Van Manen (2003:579) skriver “human experience is the main epistemological basis for qualitative research”.

### **3.1.1 Drøfting av metodespørsmål**

Metode kommer fra det greske ordet ”methodos”, og betyr å følge en bestemt vei mot mål (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010:29). Det er flere ulike veier vi kunne gått for å få kunnskap om lærerens opplevelse av den nye ledelsesmodellen. Dersom ønsket var å uttale seg om alle lærere i den norske skolen, burde vi foretatt en kvantitativ undersøkelse, med et

representativt utvalg fra populasjonen lærere i norsk skole. Vi har imidlertid hatt et ønske om en dybdeundersøkelse, og har dermed funnet ut at en kvalitativ tilnærming vil gi oss bedre innsikt. Tanken var først å ha fokusgrupper med flere lærere for å finne svar på problemstillingen vår. Dette kunne på en effektiv måte gi oss flere meninger og holdninger om en felles opplevelse, fremfor å tallfeste kvantifiserte data. Men etter hvert ble vi oppmerksom på at dette kunne bli vanskelig å gjennomføre med tanke på tid og rom. Vi har vært klar over at lærere har mye de skal få gjort i løpet av en arbeidsdag, og at de er opptatt med undervisning på ulike tidspunkt. Derfor ville det blitt utfordrende å samle flere lærere i skoletiden. Et annet alternativ var å forske gjennom et litteraturstudium. Men siden det var lærernes opplevelse vi ønsket å fange, fant vi det mest hensiktsmessig å gå ut i skolen og forske selv.

I utgangspunktet var vi redd det skulle bli vanskelig å rekruttere informanter til prosjektet vårt, og finne noen som hadde kjennskap til skolevandring. Vi kunne risikere å drukne i havet blant andre henvendelser dersom vi sendte ut forespørsel til ulike skoler. Med dette bestemte vi oss for å gå innom en skole som en av oss hadde jobbet på som assistent for fem år siden, og høre om de var interessert i å delta i prosjektet vårt. Denne skolen visste vi skulle drive med skolevandring, ettersom alle skoler i Bergen kommune er pålagt dette. Derfor tenkte vi at denne skolen ville være representativ for å kunne svare på vår problemstilling. Det var høstferie på skolen, og det var derfor en rolig dag. Ledelsen tok seg god tid til å lytte til prosjektet vårt, og ga oss positiv respons. Etter en telefonsamtale med rektor noen dager senere, sa de seg villig til å delta. Vi avtalte et nytt møte i begynnelsen av januar, hvor vi på forhånd hadde sendt rektor prosjektplanen vår på mail. Rektor hadde bladd gjennom denne på forhånd, og virket oppriktig interessert i vårt prosjekt. Etter en vurdering av ulike metoder, og en samtale med rektor, falt valget på å utarbeide en spørreundersøkelse til alle lærerne, og intervju noen av de. I tillegg ønsket vi et intervju med rektor og to avdelingsledere for å få alle brikkene på plass.

### **3.2 Spørreskjema**

Vi gjennomførte en spørreundersøkelse blant lærerne i skolen, for å få frem flest mulig stemmer. Når man tar i bruk spørreskjema i forskning, har man gjerne en forhåndoppfatning om hva det er interessant å se etter. Forskeren avgjør på forhånd hva de ønsker å vite noe om, og får dermed ikke vite noe om det som ikke blir spurt om (Johannessen et al., 2006:44). Det er dessuten viktig at spørsmålene er mest mulig konkrete, og at spørsmålene formuleres på en slik måte at de kan belyse problemstillingen (Johannessen et al., 2010:260). Vi brukte derfor mye tid på å utarbeide spørsmål som var konkrete, og som ikke kunne bli misforstått av

informantene. Spørsmålene ble i forkant også prøvd ut på noen lærere som var kjent med ledelsesverktøyet skolevandring ved en annen skole. Dette for å se hvordan de tolket spørsmålene. Dermed fikk vi gjort nødvendige korrigeringer før vi leverte de endelige spørreskjemaene.

Spørreskjemaet bestod av 6 spørsmål. De var både lukkede og åpne, der lærerne fikk mulighet til å utdype og begrunne hvorfor de satt ring rundt der de gjorde på en skala fra 1 til 4. Dersom de satte ring rundt ett-tallet, var de helt enig i påstått utsagn, mens ring rundt fire-tallet betydde helt uenig. 2 og 3 var de andre to alternativene de kunne sette ring rundt, som tilsvarte delvis enig og delvis uenig (se vedlegg 3). Under hver skala fikk lærerne mulighet til å forklare hvorfor de hadde satt ring rundt der de gjorde. Dette førte til at vi som forskere fikk en mer utdypende forklaring, og et innblikk i meningene bak de tallfestede data.

### **3.2.1 Muligheter og begrensninger ved spørreundersøkelse**

Fordelen med spørreskjemaet var at vi fikk fremmet stemmen til flere lærere. Videre var det en effektiv tilnærming da vi fikk innhentet en god del informasjon på kort tid. Spørreskjemaene var anonyme, dette kan ha økt sjansene for mer pålitelige svar. Ved at vi hadde åpne spørsmål på spørreskjemaet, fikk respondentene mulighet til å formulere svarene med egne ord. Fordelen med åpne spørsmål var også at de fikk utdype seg mer, da det kunne være at svaralternativene ikke var dekkende nok for alle lærerne. Vi forhindret også på den måten mulig ubehag informantene kunne føle på ved å plassere seg i en bestemt kategori. I tillegg åpnet det opp for at vi kunne få tilgang på tilleggsinformasjon ut over det vi hadde planlagt (Grønmo, 2004:167-169).

Vi var bevisst på at valg av metode også ville skape begrensninger. Spørreundersøkelse med lærerne i skolen ville for eksempel kunne sette oss i en sårbar situasjon, da det kunne bli vanskelig å få lærerne til å sette av tid til å svare. Likevel var vi heldige å få tilgang på personalmøtet for å gjennomføre spørreundersøkelsen. Da ledelsen hadde bestemt at spørreundersøkelsen skulle være en del av møtet, ville dette dermed ikke gå utover lærernes tid og skape ekstra arbeid. Det var likevel flere momenter vi måtte forholde oss til. Selv om vi fikk tillatelse fra skoleledelsen og forske på lærerne, kunne vi risikere å møte lærere som ikke hadde interesse for deltakelse. Noe vi opplevde var for eksempel et stort frafall blant lærerne, da kun halvparten fikk besvart spørreundersøkelsen. Det var også noen spørsmål som ikke ble besvart, og vi sto derfor igjen med mindre data enn vi hadde håpet på. Videre ville det forekomme en

seleksjon av hvem som svarte, og hva de svarte (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010:261). Lærerne ville for eksempel ha ulik erfaring og opplevelser med skolevandring. Dette var noe vi så ut i fra innhentet data. Svarene var varierende. Men i en kvalitativ kontekst er det viktigere å få mange ulike stemmer, enn å få et generelt inntrykk av lærerne. Ved at store deler av spørreskjemaet inneholdt åpne svarkategorier, ga dette respondentene mulighet til å skrive utfyllende svar. Dermed kan spørreundersøkelsen sies å være innenfor kvalitativ metode.

Etter gjennomføringen av spørreundersøkelsen, opplevde vi at der fortsatt var ting vi ønsket videre svar på. Dette var blant annet fordi kun 14 lærere hadde gjennomført spørreundersøkelsen, der en del av dem aldri hadde opplevd skolevandring før. Johannessen (2006) peker derfor på at kvalitativt intervju med et begrenset antall respondenter kan være aktuelt (Johannessen et al., 2006:224). Spørreundersøkelsen ga oss dermed en inngangsbillett til refleksjon rundt tema skolevandring som er en del av den nye ledelsesmodellen. På denne måten skapte vi rom for forberedelser og fordypning om tema til videre intervju, både for informantene og for oss som forskere. Vi utarbeidet spørsmål som i større grad omhandlet den nye ledelsesmodellen, og fikk med dette også mulighet til å grave dypere i lærernes opplevelse. Som Thagaard (2009) understreker, er ”utgangspunktet for et vellykket intervju, at forskeren på forhånd har satt seg godt inn i informantenes situasjon” (Thagaard, 2009:91).

### **3.3 Utvalg av informanter til intervju**

Johannessen (2006) peker på at problemstillingen avgjør hvem og hvor mange informanter som velges ut (Johannessen et al., 2006:106). Vi ønsket å intervju rektor for å danne oss et bakteppe for den videre forskningen. Samtidig avtalte vi intervju med to avdelingsledere for å få et bredere perspektiv fra ledelsesperspektivet på sider ved den nye ledelsesmodellen. Spørsmål vi måtte ta stilling til i den videre i forskningen var: hvem av lærerne skulle vi intervju? Det er viktig at forskeren foretar strategiske vurderinger av hvilke kriterier som ligger til grunn for utvelging av enheter (Grønmo, 2004:102-103). En mulighet var for eksempel loddtrekning. Men noen ganger kan det være store forskjeller mellom enhetene, i dette tilfelle lærerne, som kan ha ulike opplevelser (ibid:95). Vi måtte også ta stilling til muligheten for å intervju de lærerne som selv ønsket det. I den sammenheng stilte vi oss spørrende til; Hvis noen lærere skulle ønsket å bli intervjuet, hvilke data ville vi fått da? Hvorfor ville de bli intervjuet? Var det en bakenforliggende hensikt? Vi måtte dermed tenke oss godt om. Hvem ville vise seg å bli mest representative?

I og med at spørreundersøkelsen viste at en del lærere aldri hadde opplevd skolevandring, eller ikke kunne huske det, tenkte vi at en loddtrekning ikke ville være mest hensiktsmessig for å kunne besvare vår problemstilling. Vi kunne da ende opp med noen som ikke hadde erfaringer med denne metodikken. Thagaard (2009) hevder at et strategisk utvalg vil si at ”informantene representerer egenskaper som er relevante for forskerens problemstilling” (Thagaard, 2009:56). For å sikre oss at vi fikk informanter som kunne besvare spørsmålene vi ønsket å stille, ville en snøballutvelging være bedre egnet for å finne utvalget for lærerintervjuene. Snøballutvelging er en form for utvelging, hvor en aktør blir bedt om å foreslå andre aktører til utvalget. Aktørene kan bli bedt om å foreslå personer som de mener vil være spesielt gode i studien. Det kan være verdifullt å utnytte aktørenes egne vurderinger av hvem som kan bidra med relevant og interessant informasjon. Dette vil være hensiktsmessig i sammenhenger der forskeren selv har begrenset oversikt eller innsikt (Grønmo, 2004:102-103).

Vi tenkte det ville være spennende å møte mennesker som hadde ulike meninger og erfaringer med sider ved den nye ledelsesmodellen, med sikte på skolevandring. Derfor spurte vi ledelsen om de kunne foreslå noen lærere de mente hadde ulik opplevelse med skolevandring, og som kanskje kunne gi oss interessante svar. Vi var åpen med ledelsen om at det ikke primært var en kartlegging av skolen vi var ute etter, men en analyse av svake og sterke sider med den nye ledelsesmodellen med sikte på skolevandring. En av avdelingslederne ga oss fire navn som kunne være aktuelle. Vi var også innom kontoret til en av de andre avdelingslederne. Her fikk vi samme forslag, i tillegg to til. En annen mulighet for å finne det rette utvalget blant lærerne, kunne være å spørre lærerne vi intervjuet om navn på andre lærere som kunne være aktuelle. Ved at vi kun spurte ledelsen om navn på informanter, kunne vi risikere at vi bare fikk de lærerne som ledelsen selv ønsket vi skulle intervjuet. Det kunne for eksempel være lærere de visste var på deres side. På denne måten kunne ledelsen få en indirekte kontroll over informasjonstilfanget. Men gjennom spørreundersøkelsen hadde vi fått et inntrykk av at det var en åpen kultur på skolen, med gode relasjoner og god takhøyde. Inntrykket vi fikk av avdelingslederne var videre åpenhet og ærlighet. Dermed stolte vi på at navnene de ga oss, tilhørte noen representative lærere. Den ene avdelingslederen vi spurte, var dessuten den med bredest kunnskap og lengst erfaring på huset. Vi ble tipset om eldre og yngre lærere på ulike trinn, noe vi opplevde som dekkende for å kunne svare på problemstillingen vår.

For å komme i kontakt med de seks lærerne som ledelsen hadde tipset oss om, fant vi mail-adressen deres på nettet, og sendte dem en forespørsel om de kunne tenke seg å delta i vårt

forskningsprosjekt. Fem svarte at de gjerne ville delta, og vi avtale deretter et nærmere møte for intervju på skolen. Den ene læreren fikk vi avslag fra, og vi så oss dermed fornøyd med de fem andre som var villige til å delta.

### **3.4 Intervju**

Vi hadde til sammen åtte intervju, der alle foregikk i arbeidstiden på skolen. Johannessen, Tufte, og Christoffersen (2006) peker på at intervju kan sies å være en relasjon, som vanligvis er mellom to deltakere. Denne relasjonen er med å påvirke informasjonen som kommer ut av intervjuet (Johannessen et al., 2006:141). Med dette kan intervju gi et godt grunnlag for å få innsikt i informantens tanker, følelser og erfaringer. I vårt tilfelle var vi to forskere og en informant som deltok i intervjusituasjonen. Den ene stilte spørsmålene, mens den andre noterte og kom med enkelte utdypende spørsmål. Informantens fortellinger bar preg av den forståelsen de hadde av det han eller hun hadde opplevd. Formålet med intervjuene var, som Thagaard påpeker, ”å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på teamet som blir tatt opp i intervjusituasjonen” (Thagaard, 2009:87).

Det første intervjuet vi gjennomførte var med rektor. Vi hadde allerede vært i et møte med rektor der vi dannet en felles forståelsesramme rundt hensikten med studiet. I dette møtet hadde vi en opplevelse av at vi skapte en god relasjon med rektor da vi i etterkant av møtet hadde jevnlig kontakt via mail. Selv om vi primært var ute etter lærernes opplevelser, var skolelederperspektivet viktig for oss når vi skulle tolke lærernes forståelse og opplevelse av den nye ledelsesmodellen med sikte på skolevandring. Vi som forskere synes dermed at det var interessant å få tematikken belyst fra begge aktørers side. Først utarbeidet vi en intervjuguide til rektor for å danne et bakteppe for den videre forskningen. Etter dette intervjuet var gjennomført og transkribert, utarbeidet vi en for avdelingslederne, og til slutt en for lærerne. Alle intervjuene var delvis strukturerte, der vi hadde en overordnet intervjuguide som utgangspunkt. Spørsmålene og rekkefølgen ble tilpasset samtalen med informantene, hvor vi beveget oss frem og tilbake i intervjuguiden. Det var viktig å hele tiden ha problemstillingen i fokus, da det var den vi ville belyse gjennom intervjuene (Johannessen et al., 2010:137).

I intervjuet med rektor stilte vi en rekke spørsmål om hvordan den nye ledelsesmodellen med skolevandring som metodikk ble oppfattet. Vi ønsket å finne ut av hvordan de praktiserte den nye ledelsesmodellen på denne skolen, hvilken motivasjon ledelsen hadde og hvilke

utfordringer rektor så med modellen. Intervjuet foregikk på rektors kontor, hvor vi opplevde at rektor var avslappet og tok seg god tid til å svare på spørsmålene våre. Ved å ta intervjuet på rektors kontor, kunne vi risikere å bli avbrutt av telefoner eller lignende, men dette var ikke noe som forekom under vårt intervju. Vi brukte lydopptaker under intervjuet for å være sikker på at vi ikke mistet viktig informasjon. Dette hadde vi ikke informert rektor om på forhånd, noe vi i ettertid tenkte vi burde ha gjort. Det så ikke ut som rektor var helt forberedt på dette, og ga dermed uttrykk for bekymring for den konfidensielle håndteringen av lydopptaket. Vi opplyste at intervjuet ville bli anonymisert, og at den ene av oss skulle transkribere det samme dag, og slette filen når dette arbeidet var ferdig. Vi forklarte og at vi heller ikke ville bruke skolens eller personers navn, kjønn eller aldre i oppgaven. Videre åpnet vi opp for at rektor kunne få anledning til å lese over, og kommentere det som kom frem i datainnsamlingen etter transkriberingen. Erfaringer fra intervjuet med rektor førte til at vi i de neste intervjuene var enda mer tydelig på den konfidensielle håndteringen av materialet.

Intervjuene med avdelingslederne fant sted på et møterom i skoletiden, og varte i rundt 15 minutter hver. Vi opplevde at begge avdelingslederne var imøtekommende og positive til å delta i intervjuet. Noen av spørsmålene om den nye ledelsesmodellen dreide seg om det samme som vi hadde tatt opp med rektor. Videre var vi spesielt interessert i hvilke tanker de hadde rundt skolevandring, da det er avdelingslederne som i hovedsak skolevandrere og som jobber tettest på lærerne. Intervjuguiden ga gode rammer for samtalen, slik at vi holdt oss innenfor tematikken vi ønsket, for å kunne belyse vår problemstilling. På bakgrunn av erfaringer vi gjorde oss under første intervju med rektor, opplevde vi nå at vi var mer nøyaktige med å stille nødvendige oppfølgingsspørsmål. Under intervjuet brukte vi også her lydopptak. Dette fant de uproblematisk. Den ene avdelingslederen ønsket å få tilsendt det transkriberte arbeidet i etterkant, mens den andre ikke var interessert i det.

Intervjuene med lærerne varte i alt fra 15-30 minutter. Et av intervjuene fant sted på personalrommet, mens resten ble avholdt på et møterom. Vi startet med å fortelle litt om prosjektet vårt, og at vi ønsket å finne ut hvordan den nye ledelsesmodellen fungerte i praksis. Spørsmålene vi stilte dreide seg rundt deres opplevelse av den nye ledelsesmodellen, og hvordan de opplevde den pedagogiske ledelsen på skolen. Vi var klar på at det var deres subjektive opplevelse vi ønsket å fange, og at ingen svar var gale. Spørsmål rundt skolevandring ble også stilt, og dette var noe alle hadde opplevd. Atmosfæren var avslappet, og vi opplevde lærerne som trygge på seg selv og situasjonen. For å sikre data ble også intervjuene med lærerne



tatt opp med lydopptaker. Samtlige ga uttrykk for at de synes dette var greit, men likevel var det en del av de som fortsatte å snakke etter at vi tok av lydopptakeren, og vi noterte da ned det som ble sagt av viktig informasjon.

### **3.4.1 Muligheter og begrensninger ved intervju**

Intervju med både rektor, to avdelingsledere og fem lærere, åpnet for oss dører til å forstå opplevelser av sider ved den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune. Dersom noe skulle vise seg å være uklart fra spørreundersøkelsen når det gjaldt skolevandring, fikk vi gjennom informantene en mulighet på mer utfyllende svar. Denne tilnærmingen ga dermed tilgang til mer fyldig og omfattende informasjon, også om hvordan de ulike aktørene i skolen opplevde sider ved den nye ledelsesmodellen. Videre var vi to forskere, noe som kan være verdifullt med tanke på at vi kunne diskutere fortolkninger sammen i ettertid. Likevel tok vi stilling til at det også kunne ha en negativ effekt. Informanten kunne føle seg i mindretall, og dermed oppleve at det ble litt voldsomt med to intervjuere (Johannessen et al., 2010:147). Til tross opplevde vi at det var en god relasjon mellom oss og informantene, hvor vi var åpne og viste interesse og engasjement for det de fortalte.

### **3.5 Datakvalitet**

En kritisk vurdering av kvaliteten på den forskningen man har gjennomført er en viktig del av all forskningsprosess. Vi stiller oss da spørrende til om metoden vi har brukt undersøker det vi har tenkt å undersøke (validitet), og om funnene i det empiriske materialet er pålitelige (reliabilitet) (Repstad, 2007:134). Enkelte kvalitative forskere avviser spørsmål rundt validitet og reliabilitet. Kleven (2008:219) understreker likevel at noen mener dette også er viktige begreper i kvalitativ forskning. Han forsøker å vise at begrepet validitet i kvantitativ metode er basert på en ontologisk og epistemologisk posisjon, som også deles av mange kvalitative forskere. Begrepene reliabilitet og validitet kan dermed være relevant uansett, men man kan også bruke andre begreper som troverdighet, sikkerhet og bekreftbarhet (Kvale og Brinkman, 2009:249). Vi ønsker i denne oppgaven å bruke begrepene reliabilitet og validitet, da dette er kjente begreper innen forskning. Ettersom reliabilitet og validitet refererer til ulike forutsetninger for god datakvalitet, kan man si at de utfyller hverandre (Grønmo, 2004:221). Med dette vil vi å gå nærmere inn på reliabiliteten og validiteten i forhold til vår oppgave.

### 3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet blir i norsk sammenheng gjerne oversatt til pålitelighet. Det er et uttrykk for hvor pålitelig og presis informasjon vi har fått, og hvor gode og nøyaktige måleinstrumentene er. Ved å undersøke reliabiliteten ser vi også på om analysen har blitt gjennomført uten feil eller mangler (Repstad, 2007:134). Hvordan undersøkelsesopplegget er utformet, og hvordan datainnsamlingen blir gjennomført, er med andre ord avgjørende for om det er høy eller lav reliabilitet. Høy reliabilitet vil si at datamaterialet i liten grad varierer på grunn av metodologiske forhold, mens en lav reliabilitet kan være dersom en stor del av variasjonene i materialet har en sammenheng med utformingen av undersøkelsesopplegget eller gjennomføringen av datamaterialet (Grønmo, 2004:220-221). Det er ønskelig med en høy reliabilitet.

Tidligere i dette kapittelet har vi forsøkt å være så tydelige som mulig på undersøkelsesopplegget vårt, og hvordan datainnsamlingen har foregått. Vi har forsøkt å være transparente og kommet med opplysninger som kan være av interesse for å vurdere reliabiliteten til de innsamlede data. For å sikre reliabiliteten i vår spørreundersøkelse, må vi som forskere stille oss spørrende til hvordan vi har formulert og selektert ut spørsmål i spørreundersøkelsen og intervjuene. Vi må også se på hva som eventuelt kan ha hindret oss i å velge enkelte spørsmål. Blant annet unngikk vi å plassere ledelsen som en motpart, da svarene kan preges av dette. I stedet valgte vi å fokusere på mulighetene skolevandring kunne gi, og stilte spørsmål som alle parter vil kunne takle svaret på. Gjennom å prøve ut spørreundersøkelsen på noen andre lærere som hadde kjennskap til skolevandring først, ble vi oppmerksom på hvilke spørsmål som kunne være ledende eller uklare. Med dette fikk vi mulighet til å tydeliggjøre spørsmål som kunne misforstås, og rydde vekk feil eller mangler.

Under intervjuene har vi blant annet pekt på at vi var to i intervjusituasjonen. Dette kan være med på å styrke reliabiliteten da det er to som kan stille oppfølgingsspørsmål, og to som kan tolke informantenes svar. Samtidig kunne vi risikere at lærerne oppfattet oss som på ledelsens ”parti”, da vi stilte spørsmål om deres opplevelse av ledelsen. Dette var noe som kunne påvirke svarene. For å nulle ut en slik oppfatning, var vi tydelig på at det var sterke og svake sider ved den nye ledelsesmodellen vi var ute etter, og at ingen svar var verken riktig eller feil. I og med at vi tok intervjuene opp på bånd, kan vi i tillegg gå tilbake og sjekke det som ble sagt, noe som også kan være med på å styrke reliabiliteten. Videre har vi brukt direkte sitater fra intervjuene. Det rå datamaterialet kan være med på å styrke tolkningene våre. Vi brukte den samme

intervjuguiden på flere av intervjuobjektene, dette bevisst for å styrke reliabiliteten. Et annet moment å ta stilling til er konteksten og situasjonen slik den var under intervjuene. Vi opplevde en god relasjon til alle informantene og møtte dem der de ønsket å bli intervjuet. Dette tror vi er viktige faktorer som kan være med på å styrke reliabiliteten.

### **3.5.2 Validitet**

Validitet blir i vanlige ordbøker beskrevet som riktighet, styrke eller som en uttalelses sannhet. Det dreier seg om hvorvidt en metode i samfunnsvitenskapen er egnet til å undersøke det den er ment til å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009:250). Man kan si at det er høy validitet dersom datamaterialet og undersøkelsesopplegget resulterer i data som belyser problemstillingene. Og jo bedre de faktiske data svarer til forskerens intensjoner, jo høyere vil validiteten være. Dersom man undersøker noe annet enn det problemstillingen tilsier, og hvor undersøkelsesopplegget er lite treffende, vil validiteten være lav (Grønmo, 2004:221, 231). Vi stiller oss da spørrende om metoden vi har brukt ga oss de svar vi ønsket for å kunne besvare problemstillingen? Og er det vi har funnet sant? Selv om dataene vi samler inn er pålitelige, er det ikke sikkert de er relevante for det vi har som mål å undersøke. Johannessen, Tufte og Christoffersen peker nettopp på at validitet dreier seg om ”hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet” (Johannessen et al., 2010:69).

Vi opplevde at våre respondenter bidro med relevant data i forhold til vår problemstilling. På spørreundersøkelsen opplevde vi et stort frafall av respondenter da vi fikk innhentet data fra bare 14 lærere. I tillegg var det mange som svarte at de hadde lite erfaring med skolevandring. Dette kan ha ført til unøyaktige og tilfeldige svar. Allikevel finner vi validiteten styrket da vi åpnet opp for at lærerne kunne utdype sine svar, og at vi videre fulgte opp med intervju for å få mer nærhet og detaljer. Før intervjuene med lærerne, hadde vi tre prøveintervju med andre lærere, hvor vi fikk sett relevansen av spørsmålene, og fikk gyldigheten bekreftet. Et par av spørsmålene omformulerte vi også slik at de ble mer entydige.

Gjennom intervjuene forsøkte vi å åpne opp for at informantene kunne utdype og tenke fritt rundt temaet. Vi fulgte opp med oppfølgingsspørsmål dersom det var områder vi så på som viktig for å belyse vår problemstilling. Svarene vi fikk, synes vi var gode og interessante. Ved å intervju aktører med ulike perspektiver, fikk vi en dypere forståelse enn om vi bare hadde snakket med for eksempel lærerne. Vi intervjuet kun fem lærere, dette kan svekke validiteten, likevel opplevde vi at vi fikk dekket problemstillingen vår med våre utvalgte informanter.

Gjennom hele forskningsprosessen har vi reflektert rundt tanken på at vi har informanter fra samme skole, og at de dermed er en del av samme kultur. Dette ser vi kan være med å påvirke svarene, da informanter fra en annen skole kunne resultere i andre svar på bakgrunn av en annen skolekultur. Til syvende og sist tror vi at vi har fått svar på det vi ønsket svar på, og at innsamlet datamateriale er troverdig.

### **3.6 Etiske hensyn**

I all forskning må man vurdere om handlinger er riktige eller gale i forhold til ulike regler og retningslinjer. Det er nettopp dette etikk handler om. Når forskeren må ta ulike valg i forskningsprosessen, kan etiske prinsipper være en støtte. Forskningsetiske retningslinjer for hvordan man skal forske, blir i Norge gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Når forskningen direkte berører mennesker, spesielt i forbindelse med datainnsamling, vil etiske problemstillinger kunne oppstå (Johannessen et al., 2010:89, 91-92). I forbindelse med vårt prosjekt, har vi søkt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), angående spørreundersøkelse og intervju av noen lærere, avdelingsledere samt rektor. NSD vurderte at prosjektet ikke medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens § 31 og 33. Dette ble begrunnet med at personopplysningene ikke skulle bli behandlet med elektroniske hjelpemiddel, og at det ikke skulle bli opprettet manuelt personregister som inneholdt sensitive personopplysninger (vedlegg 2). Likevel må vi ta hensyn til forskningsetiske retningslinjer.

I henhold til de forskningsetiske retningslinjene er det tre ulike hensyn som kan ses som en sammenfatning av hva en forsker må tenke gjennom (Johannessen et al., 2010:91). For det første har informantene rett til selvbestemmelse og autonomi (NESH, 2006:13). Før vi startet med intervjuene fikk informantene et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring som de signerte. I dette skrivet kunne de lese om forskningsprosjektets generelle formål, hva deltakelse innebar, og at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg uten å begrunne det, eller få noen form for negative konsekvenser. Ledelsen og lærerne fikk to ulike skriv, der vi fant en balansegang i hvor mye informasjon som var nødvendig å gi ut.

Vi som forskere har for det andre en plikt til å respektere informantenes privatliv (NESH, 2006:17). Selv om vi i intervjuene ikke gikk inn på sensitive opplysninger, ble deltakerne forsikret om at vi ville ivareta konfidensialitet og ikke bruke opplysninger slik at personer kunne identifiseres. Vi forklarte at kjønn, alder, navn ikke ville bli oppgitt i oppgaven. Lydopptakene

ble slettet etter transkribering, kort tid etter gjennomført intervju. Videre respekterte vi dersom det var noe informantene ikke ønsket å svare på i intervjuet, eller om det var noe de ønsket ikke skulle noteres ned.

For det tredje må vi ta hensyn til at vi har ansvar for å unngå skader av informantene (NESH, 2006:12). Vi måtte hele tiden vurdere mulige konsekvenser studien kunne ha for de involverte parter. Hensikten med å kontakte informantene via mail for å avtale tidspunkt og sted for intervju, var å bevare deres anonymitet. Likevel hadde ledelsen på forhånd nevnt noen navn som kunne være aktuelle, og kunne derfor ha en anelse om hvem informantene var. Vi fant det derfor viktig med en etisk bevissthet om hva vi kunne skrive og ikke. Dette gjorde vi ved å vise omsorg for informanten i måten de blir fremstilt i oppgaven på. Ved bruk av sitat fra informantene, måtte vi forsikre oss om at deres uttalelse var tilstrekkelig anonym til at personen ikke blir kjent igjen. Når vi transkriberte intervjuene måtte vi vurdere hvordan vi skulle gå fram for å sikre en lojal transkripsjon av informantenes muntlige uttalelser. Vi valgte å skrive alt på bokmål. I analyse og drøftingskapittelet gjorde vi etiske vurderinger i forhold til hvor dypt og kritisk intervjuene skulle analyseres og drøftes, og om informantene skulle være med å bestemme hvordan deres uttalelser skulle tolkes.



## 4. PRESENTASJON AV RESULTAT

I dette kapittelet presenteres noe av informasjonen fra spørreundersøkelsen og de kvalitative intervjuene. Data fra spørreundersøkelsen vil kort bli fremstilt først. Vi ønsker å presentere informasjonen gjennom en veksling mellom hvor lærerne plasserte seg på skalaene, og direkte sitat som vi finner utdypende for hvilke synspunkter som kommer til uttrykk i spørreundersøkelsen.

I arbeidet med fremstillingen av intervjuene har vi valgt å kategorisere svarene inn under forskerspørsmålene. Dette ble gjort for å skape en ramme for presentasjon av funnene. Første kategori er hvilke utfordringer skolens ledelse kan stå ovenfor i arbeidet med å innfri forventningene i den nye ledelsesmodellen. Andre kategori handler om hva som skal til for at lærerne verdsetter en tilbakemeldingskultur på skolen, og til slutt hvordan skolevandring kan føre til et tettere bånd mellom ledelsen og lærerne. Vi har valgt å presentere informasjonen fra rektor først, videre vil begge avdelingsledernes svar bli behandlet under ett. Å få belyst problemstillingen fra ledelsens side, tror vi kan gi oss en større forståelse for helheten av situasjonen i skolen. Deres perspektiver kan også hjelpe oss i videre intervju med lærerne. Vi er primært ute etter lærerens opplevelse, derfor har vi valgt å vie mest rom for en grundig presentasjon av funnene vi har gjort i de fem intervjuene med lærerne til slutt.

For å dekke de fenomener vi ønsker å belyse i analysen, vil datamaterialet bli fremstilt gjennom en veksling av oppsummering av informantenes utsagn og et utvalg av informantenes uttalelser som direkte sitater. Direkte sitat vil bli markert i kursiv. Det empiriske materialet vil være med på å kartlegge lærernes opplevelse av sider ved den nye ledelsesmodellen. I arbeidet med intervjumaterialet dannet vi oss noen inntrykk som blir en del av den empiriske fremstillingen, og på den måten utgjør dette vår forskestemme.

#### 4.1 Presentasjon av funn fra spørreundersøkelsen

Svarene fra spørreundersøkelsen er veldig ulik, og det er vanskelig å finne tendenser som går igjen. For å illustrere spriket av de ulike opplevelsene av påstandene, vil vi fremstille fordelingen på de ulike skalaene. Videre vil vi presentere noen forklaringer for valgt plassering, som vi finner viktig i forhold til videre analyse og drøfting.

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at noen av lærerne ikke har opplevd skolevandring, og de som har opplevd skolevandring har lite erfaringer med metodikken. Vi ser at samtlige lærere likevel har svart og reflektert rundt metodikken. Derfor har vi valgt å ta disse svarene med i presentasjonen av data fra spørreundersøkelsen.

##### 4.1.1 Hva opplever du hensikten med skolevandring er?

Flere av lærerne opplever at hensikten er at ledelsen får et innblikk i hva som foregår i klasserommene. Innblikk, er et begrep som går igjen i mange av svarene.

*Ledelsen får innblikk i den jobben du gjør i klasserommet.*

I tillegg ser vi at kvalitetssikring også kan bli opplevd som hensikt med skolevandring. Noen har og pekt på at skolevandring er et krav som ikke avdelingsleder selv står inne for, mens en annen har svart at han opplever at hensikten er å få metodedtips.

Tabellen under viser hvordan lærerne har plassert seg i forhold til påstandene i spørreskjemaet, på en skala fra 1 til 4. Svarfordelingen viser at det er store forskjeller på hvordan skolevandring blir opplevd.

1-Helt enig 4-Helt uenig

Spørsmål	1	2	3	4	N
Refleksjonssamtalen etter skolevandring bidro til min pedagogiske utvikling	3	3	5	3	14
Gjennom skolevandring opplevde jeg å bli sett og få anerkjennelse fra ledelsen	4	4	5	1	14
Skolevandring opplever jeg som en form for kontroll	1	2	6	4	13

Figur 6: Svarfordeling fra spørreskjema på lærernes opplevelse av skolevandring.



#### **4.1.2 Refleksjonssamtalen etter skolevandring bidro til min pedagogiske utvikling**

Her ser vi en jevn fordeling på skalaen. De lærerne som er helt enig i denne påstanden begrunner dette med at de opplever de får hjelp til å bli en bedre lærer, da de får reflektert over hva som gikk bra og mindre bra. De tre lærerne som er delvis enig i denne påstanden, finner skolevandring hyggelig, men at ledelsen kunne skolevandret mer. Samtidig understreker de at de i mindre grad opplever skolevandring som bidrag til deres pedagogiske utvikling. Vi ser at fem lærere er delvis uenig, og tre lærere helt uenig i påstanden om at skolevandring bidro til deres pedagogiske utvikling. Begrunnelsen som går igjen på denne siden av skalaen, handler om at skolevandring burde blitt gjort oftere og at besøkene ikke skulle vært så korte og tilfeldige.

#### **4.1.3 Gjennom skolevandring opplevde jeg å bli sett og få anerkjennelse fra ledelsen**

Flere av lærerne plasserer seg på den venstre siden av skalaen, helt enig/delvis enig. I begrunnelsen er tilbakemelding et begrep som går igjen. De skriver at de opplever en ledelse som er flink til å gi tilbakemelding. Også de lærerne som stiller seg på høyre side av skalaen bruker begrepet tilbakemelding;

*men de oppleves ikke relevante. Føler grunnlaget er for tynt.*

Videre er det en som påpeker at skolevandring;

*utgjør en svært liten del av den faktiske undervisningen.*

#### **4.1.4 Skolevandring opplever jeg som en form for kontroll**

Informantene opplever ikke skolevandring som en form for kontroll. Vi ser at en har sagt seg helt enig i denne påstanden, men beskriver opplevelsen som positiv dersom ledelsen er interessert i kvaliteten. Han utdyper;

*Ledelsen skal kunne vite at undervisningen holder mål.*

De to informantene som har sagt seg delvis enig i denne påstanden begrunner dette med at det er litt avhengig av hvem som kommer inn i klasserommet. Vi ser at majoriteten av informantene forholder seg positivt til å få besøk av ledelsen i klasserommet, men igjen er det flere som påpeker at skolevandring er noe ledelsen er pålagt å gjøre. I den sammenheng er det en lærer som skriver at skolevandring derfor kan føles mer som kontroll, selv om det ikke er det.

#### **4.1.5 I etterkant av skolevandring, hvordan tenker du at du kunne fått enda mer utbytte av denne typen veiledning?**

Gjennom skolevandring opplever lærerne at skolens ledelse viser interesse. Informantene skriver at de får både veiledning, ros og konstruktive tilbakemeldinger, men samtidig uttrykker de en etterspørsel etter skolevandring i et større omfang enn hva de opplever i dag. De uttrykker at de dermed ville hatt et bedre grunnlag for veiledning. Flere av lærerne opplever ikke hensikten med refleksjonssamtalen i etterkant av skolevandring. Dette blir av flere begrunnet med tidsperspektivet.

*Nettopp fordi det er så sjelden, kort og tilfeldig. For å få enda mer utbytte av veiledning knyttet opp mot skolevandring, måtte besøkene vært både hyppigere og vært lengre.*

#### **4.1.6 Hvilke faktorer synes du må være til stede, generelt, for å skape en god tilbakemeldingskultur mellom ledelsen og lærerne på skolen?**

Tillit, trygghet, åpenhet, felles mål og autonomitet er stikkord som de fleste informantene nevner i besvarelsen på dette spørsmålet. Det må være lov til å si ifra, skriver en informant, så lenge det skjer på en hyggelig måte. En informant peker på at en tilbakemeldingskultur med skolevandring som metodikk bør;

*gi meg som lærer noe matnyttig jeg kan utvikle videre til noe enda bedre.*

Vi ser at svarene er sprikende. Noen informanter responderer med stikkord de finner viktige for å skape en god tilbakemeldingskultur, andre svarer mer utfyllende hvor de fremmer hvor viktig det er at de selv har mulighet til å påvirke det arbeidet de gjør.

## 4.2 Presentasjon av intervju med rektor

I den nye ledelsesmodellen er skolevandring tenkt som et metodisk verktøy for pedagogisk ledelse. Dette involverer både ledelse og lærere. Vi som skal forske på dette, finner det derfor interessant å få tematikken belyst fra begge aktører sin side. Over har vi presentert generelle funn fra spørreundersøkelsen blant lærerne. I dette kapittelet vil vi presentere funn vi har gjort i intervjuet med rektor.

### 4.2.1 utfordringer knyttet til forventninger i den nye ledelsesmodellen

I Byrådsak 412/9 blir den nye ledelsesmodellen lagt fram med et mål om å gi rom for at skolens ledelse i større grad kan prioritere pedagogisk ledelse. I dette ligger det en forventning om at skoleledere skal følge opp lærerne med ”observasjon og veiledning i daglig praksis” (ibid:15). I denne sammenheng har skolevandring blitt innført som metodikk, et tenkt verktøy for å innfri forventningene stilt i Byrådsak 412/09. I forbindelse med implementeringen av den nye ledelsesmodellen samt skolevandringsmetodikken, peker rektor på en del utfordringer.

I innledningen av intervjuet spurte vi rektor om han kunne si litt om hvordan han ble introdusert for den nye ledelsesmodellen. Rektor fortalte at de først ble informerte om hva tanken i Bergen kommune var, og i og med at de har en parlamentarisk modell i forhold til politikerne i Bergen, så føler han at de er tett på. Kommunen viste stort engasjement for den nye modellen, men i mindre grad opplever rektor at innføring av den nye ledelsesmodellen har lagt til rette for at rektor fikk opplevelsen av en tilhørighet til prosjektet. Rektor opplever at den er blitt innført uten at han er blitt involvert i forkant av prosjektet;

*Ingen har spurt oss om synspunkt og innspill i forkant av at modellen ble innført, den er innført litt på bakgrunn av at noen har vært i snakk med andre.*

Han beskriver innføringen av den nye ledelsesmodellen som noe topptung. Han utdyper;

*Nå kommer skoleeier inn og sier at vi skal jobbe sammen for kvalitet og introduserer i den sammenheng skolevandring.*

Skolevandring føler han da blir mer skoleledelsens prosjekt. Vi spurte videre om hvordan ledelsen hadde informert lærerne om rammene rundt skolevandring;

*Altså vi i ledelsen har mer tanker om skolevandring enn lærerne har. Vi har ikke gått inn og vært veldig informative på at nå skal vi skolevandre.*

De har snakket om skolevandring på skolen, men ikke introdusert ledelsesverktøyet godt nok, sier rektor.

Videre i intervjuet kom vi over på kvalitetsstandardene satt i Byrådsak 412/09. Disse går ut på at skoleleders førsteprioritet skal være pedagogisk ledelse og læring på alle nivå. I dette arbeidet må skolens ledelse skape felles visjoner. Rektor peker i den forbindelse på utfordringer ved den nye ledelsesstrukturen, der det i dette arbeidet stilles krav om at avdelingslederne skal ha minst 30% undervisning. Med den nye ledelsesstrukturen er tanken å skape en mer tett-på-ledelse, men rektor tror at når avdelingslederne selv har undervisning;

*møter du ikke de andre lærerne i aksjon, du er i aksjon selv. Du ser ikke hva de andre på det teamet du leder faktisk gjør i det daglige arbeidet.*

Rektor kunne fortelle oss at tidligere når de bare var tre i ledelsen, fant han det mindre utfordrende å skape et felles fokus for både ledelsen og lærerne. Men nå er de fem i ledelsen, og når den nye ledelsesmodellen da legger føringer på avdelingslederstillingen, med tanke på undervisning, finner han det utfordrende å skape en felles forståelse i lederteamet om hvilken retning skolen skal ha.

*Det er en utfordring å få fem stykker til å tenke likt, i forhold til å få tre stykker til å tenke likt. Så har de ulik kompetanse og praksis. Noen av avdelingslederne er helt ferske, mens andre har mye erfaring.*

Han stiller seg videre spørrende til om han kanskje har for mange avdelingsledere. I og med at ledelsesmodellen legger føringer på at avdelingslederne skal ha minst 30% undervisning, finner rektor det vanskelig å samordne ledelsesteamet.

#### **4.2.2 En verdsettende tilbakemeldingskultur**

Rektor fremmer at en god tilbakemeldingskultur bør bære preg av en ledelse som er åpen for innspill. Dette fordi opplevelsen av endringer i veiledningsmetodikken på skolen kanskje vil variere fra lærer til lærer. Mens noen lærere kanskje vil henge litt for mye igjen i det gamle, og slite med for mye endringer og påtrykk utenfra, vil andre lærere finne endringer mindre utfordrende. Å få alle lærerne til å marsjere i takt, er helt umulig, sier han. Derfor påpeker han at ledelsen må ha en variabel på hvor mye engasjement de kan kreve av den enkelte. Det vil være avhengig av ulike livsfaser, bakgrunn og erfaringer. Å ha en åpen kultur ser derfor rektor

på som viktig med tanke på veiledning og tilbakemelding. Skolen er preget av en åpen og uformell kultur der det er rom for humor og ulikheter, forteller han.

*Humor er ganske sentralt (...) da vi må forholde oss til ganske mye forskjellig.*

Ved flere anledninger ble både humor og åpenhet sentrale stikkord i rektors beskrivelse av skolens kultur.

Med tanke på pedagogisk ledelse, er lærernes autonomi noe som også blir løftet frem av rektor. Når en gir tilbakemelding i forhold til utviklingsarbeid i skolen, er lærernes autonomi;

*en viktig forutsetning for trivsel og for å gjøre et godt arbeid.*

For at lærerne skal verdsette en tilbakemeldingskultur på skolen peker han på viktigheten med en flyt mellom lærerne og ledelsen. Ledelsen må være åpen for innspill og ideer som kommer fra lærergruppen. Det er de som er ute i feltet der det skjer, sier han. Samtidig tenker han at hans rolle som rektor blir da å skape en helhet og sammenheng i det som foregår på skolen. I den sammenheng presenterer rektor et samstemt kollegial som en viktig faktor for verdsetting av en tilbakemeldingskultur. Han er opptatt av å diskutere med lærerne, og finner det viktig at lærerne er villige til å gå inn i prosjekter. Et samstemt kollegial innebærer også ledelsen. Rektor opplever en åpen og samstemt kultur på skolen, og forteller at han ofte blir invitert av lærere til å komme å se hva som jobbes med i klasserommet. Rektor sier at han streber etter å være en leder som er tett på, men opplever å bli stoppet av tiden. Til tross føler rektor at han har god oversikt over elevenes særskilte behov i de ulike klassene.

Det at lærerne føler at de kan kontakte rektor om de skulle ha et problem i forhold til noe, finner han viktig. Videre presiserer han at skolen i stor grad preges av en åpen dialog, da han føler at lærerne opplever at de kan komme til han i forhold til råd og drøfting. Med tanke på strukturen i den nye ledelsesmodellen, viser han til utfordringer i forhold avdelingsledernes autoritet, og balansen mellom i hvor stor grad han skal involvere seg i saker, versus det å overlate saker til avdelingslederne. Men han ser at avdelingslederne og til en viss grad har begrenset med tid, derfor opplever han det som viktig at de og kan bruke rektor til det han er god på. Dette sier han, handler om å åpne opp for å kunne oppsøke ekspertene.

#### 4.2.3 Ny ledelsesmodell + skolevandring = tettere bånd mellom læreren og ledelsen?

Hensikten med den nye ledelsesmodellen er å legge rette for mer pedagogisk arbeid til oss i ledelsen, sier rektor. Han opplever i den sammenheng at hans rolle er blitt annerledes da han føler at han ikke har direkte kontakt med lærerne i så stor grad som han hadde tidligere. Lærerne må ofte gå gjennom avdelingslederne, dermed ser rektor på det som viktig at han ikke går i beina, og undergrave autoriteten deres. Det at avdelingslederne i dag oppleves som et mellomledd mellom rektor og lærerne, kan oppleves både positivt og negativt sier rektor, men han finner det positivt så lenge han er sikker på at ledelsen er samstemte. Selv tror rektor at lærerne noen ganger kan føle på at det kan bli litt mye byråkrati, med tanke på å få gjennom en sak.

*Saksbehandlingen går gjennom avdelingslederne, som deretter må luften det med meg. Dermed tar beslutningene litt lengre tid. Lærerne ønsker jo egentlig svar med en gang, og det får de jo ikke alltid*

Videre sier han;

*jeg tenker at fremdeles så kommer jo folk til meg.*

Derfor tror rektor at verdien av skolevandring kanskje er litt overfokusert. Han sier at han skolevandrer uten at han sier at han gjør det;

*Jeg dropper innom av og til (...). Nettopp fordi de har åpne dører, så kan jeg gå inn egentlig hvor som helst, når som helst.*

Verdien av skolevandring blir av rektor i flere av svarene beskrevet som overfokusert. Han stiller seg kritisk til metodikken, og begrunner det med at han er usikker på om dette er den riktige fremgangsmåten. I beskrivelsen av den tidligere strukturen på skolen viser rektor til teamlederne, som og jobbet som lærere. Da var det teamlederne som hadde ansvaret for det pedagogiske i skolen, men i dag er det avdelingslederne. Videre sier han at fra neste år ønsker han inn igjen en type plangruppe med lærerrepresentanter, dette begrunnes med et ønske om å utvide den kollektive kapasiteten for å komme mer ut på vingene. Med den nye ledelsesmodellen har fokuset ligget på ledelsen, dette føler han ikke er nok;

*du må også ha lærerstemmene inn i det som skal skje på skolen. Jeg tenker at det skal handler om du skal få ting til å skje på en skole, så må du ha lærernes synspunkter og tanker omkring pedagogikk.*

#### **4.2.4 Oppsummering av rektors opplevelse av sider ved den nye ledelsesmodellen**

De funn vi har gjort gjennom intervju med rektor ser vi på som viktig når vi videre skal tolke lærernes opplevelse av den nye ledelsesmodellen med sikte på skolevandring. Kort oppsummert har vi merket oss at økt fokus på pedagogisk ledelse byr på forskjellige utfordringer. Med tanke på strukturen i seg selv, har rektor pekt på at det kan være utfordrende å samle ledelsesteamet da avdelingslederne blant annet har undervisning på ulikt tidspunkt. Dermed blir det å skape et samlet fokus i ledelsesteamet, med tanke på skolevandring vanskelig. Rektor begrunner dette med at han føler at skoleeier i mindre grad har åpnet opp for at rektorer får en tilhørighet til modellen. Han føler at dette er noe skoleeier har pålagt dem, uten at han selv har blitt involvert.

Kulturen på skolen er preget av åpenhet, dette opplever rektor som positivt. Tilbakemeldinger på skolen blir i stor grad gitt i uformelle settinger, og hvem som sitter i ledelsen blir da mindre betydelig i forhold til tilbakemeldingskultur påpeker han.

Målet om å skape en mer tett-på-ledelse tror rektor kunne i større grad blitt realisert dersom rektorene kunne fått kommet inn med sine synspunkter. Han er ikke udelt skeptisk til skolevandring, men han tenker at rektorene i større grad kunne fått kommet inn med synspunkter på hvordan man som leder kan komme tett på. Han uttrykker at han ikke lar ting bli tredd nedover hodet. Han sier det er derfor skolens ledelse har begynt litt forsiktig, med fokus i ledergruppen først. Han peker på at det er en utfordring med oppgaver som kommer ovenfra og ned. Rektor peker på hvor viktig han synes det er med en gjennomarbeidet metode som de selv har tro på og et eierforhold til. Med dette mener han at det gjerne er blitt litt lite tid til de overordnede diskusjonene før metoden har blitt satt ut i praksis.

### **4.3 Presentasjon av intervju med avdelingslederne**

På bakgrunn av den nye ledelsesmodellen, er det som tidligere nevnt, opprettet avdelingslederstillinger som formelle lederstillinger i alle skolene i Bergen kommune. Vi ser at kommunen har økt fokus på leders styring. På skolen vi har forsket på er det opprettet fire avdelingslederstillinger, og vi finner det interessant å få belyst avdelingsledernes opplevelse av sider ved den nye ledelsesmodellen. Vi har intervjuet to av dem, og under vil vi presentere resultatene. Intervjuet med avdelingslederne vil bli behandlet under ett.

#### **4.3.1 utfordringer knyttet til forventninger i den nye ledelsesmodellen**

Avdelingslederne ble spurt om hvordan deres rolle i skolen endret seg etter at den nye ledelsesmodellen ble introdusert i skolen, og hva de opplever som de viktigste momentene ved den nye modellen. Den ene avdelingslederen forteller at det var en helt ny rolle å tre inn i, da han tidligere ikke hadde jobbet i skolen, men på SFO. Han hadde verken jobbet som lærer eller avdelingsleder. Også den andre avdelingslederen sin rolle endret seg betydelig. Han gikk fra å være inspektør til å bli avdelingsleder. Han så ikke de store endringene med en gang, fordi han allerede hadde en del personalansvar. Men uten tvil opplever denne avdelingslederen sin rolle i dag endret, da han i dag er mye tettere på alt som omfatter det pedagogiske som foregår på skolen.

*Jeg ble fritatt en del fra de administrative oppgavene som inspektør, til og faktisk kunne komme litt tilbake i klasserommet som avdelingsleder.*

Samtidig stiller denne avdelingslederen seg spørrende til om læreren opplever det slik.

Når vi spør hvilken motivasjon avdelingslederne har for å drive med skolevandring, som er en del av den nye ledelsesmodellen, har den ene avdelingslederen en anelse om at de i ledelsen er mer motiverte enn det lærerne er.

*Det er jo bestemt i Bergen kommune at vi skal bedrive skolevandring, så sånn sett er det ikke et valg vi har. Samtidig så er det og få lov til å se hvordan praksisen ut i klasserommet foregår, superinteressant.*

Videre peker han på ulike utfordringer skolevandring kan by på. Den største utfordringen med skolevandringen mener han er at de i utgangspunktet burde være to fra ledelsen som går samtidig, der rektor burde være med. Det er ifølge han anbefalt at rektor er tettere på denne biten også. En annen utfordring han ser, er at hverdagen ikke har blitt mindre hektisk for rektor



etter at de ble flere avdelingsledere. Et av målene med den nye ledelsesmodellen er at rektor skal kunne avlaste noen av sine administrative oppgaver, noe den ene avdelingslederen mener han blir, ved at avdelingslederne tar en del av dem. Men samtidig bruker ledelsen i mye større grad tid på å bli samstemte. En utfordring rundt dette er også at det kun er en dag i uken, og noen timer utenom, at alle i ledelsen er tilgjengelig og kan samles. Mye av grunnen til dette er at avdelingslederne skal ha minst 30% undervisning, og er derfor opptatt på ulike tidspunkt.

*Tidligere når vi bare var rektor og inspektør, så trengte vi ikke så veldig lang tid. Vi kunne avklare i døra, hvordan vi gjør det. Nå er vi plutselig fem. Og det er utfordringer hele veien.*

Den ene avdelingslederen forteller at skolevandring er en tidkrevende prosess, noe som gjør at ledelsen ikke har den største motivasjonen for å drive med det. Intensjonen er der, men tiden stopper dem litt. Likevel sier han at det føles som om de driver med skolevandring hele tiden, men ikke slik som kommunen har tenkt i forhold til den systematiske måten å tenke skolevandring på. Han understreker at de ser lærerne i aksjon, og i klasserommet, men at de ikke driver det systematisk nok i forhold til å ta refleksjonssamtalen med læreren i etterkant. Ofte blir det brukt i forhold til medarbeidersamtale i forkant. De har vært der og sett noe, men de har da ikke avtalt på forhånd noe konkret å se etter eller observere. Han peker videre på at denne systematikken er noe de fortsatt jobber for. Utfordringen er å finne måter som funker, både for ledelsen og for lærerne.

Etter å ha hørt ulike utfordringer den nye ledelsesmodellen kan by på, spør vi litt nærmere om skolevandring der vi er ute etter lærernes opplevelse. Vi spør med dette om hvilke reaksjoner avdelingslederne har fått fra lærerne på skolevandring. Den ene avdelingslederen peker på at der er litt forskjell på nye og gamle lærere;

*De nye lærerne er gjerne mer vant med å bli observert, enn de lærerne som tok lærerskolen for 20-30 år siden. Så i opplæringen er de mer vant med observasjonsmetodikk. Og da er det litt mer naturlig for dem. Og de ønsker det gjerne også i forbindelse med en veiledningsprosess, at de trenger tilbakemelding på klasseledelse, og spesielt overgangssituasjoner, og ting de synes er vanskelig.*

Den ene avdelingslederen forteller om en gang han skolevandret, der han i ettersamtalen fikk spørsmål om dette var en slags ny form for kontroll. Dette var noe han aldri hadde tenkt på før

dette spørsmålet kom. Derfor fant han det viktig å ta et steg tilbake og sørge for at lærerne ser en viss nytteverdi av skolevandringen;

*Hvis ikke er det meningsløst at vi skal drive med det.*

Samtidig forklarer han at de har presentert skolevandring noen ganger for lærerne, men at plenumsorienteringer ikke alltid fungerer så bra;

*Jeg tror ikke du får til en gang i uka en gang, hvor alle er der. Og hvordan skal de da følge opp hvem som skal få den runden i etterkant. Og i løpet av året blir det tilsatt nye. Hvordan skal vi sikre at de får den samme informasjonen som vi ga til de andre? Og hvordan skal vi fange opp de som har vært sykemeldt? Så det er noen utfordringer her, som jeg tenker vi må ta ned på avdelingsledernivå. Også må vi faktisk også ta en diskusjon hos oss, på i hvilken grad er det realistisk at rektor skal være med på skolevandring. Rektor har selv et ønske å være med på det.*

Vi spør denne avdelingslederen videre om han tror noen av lærerne på skolen opplever skolevandring som en form for kontroll per i dag.

*Ja, det tror jeg. Og jeg tror ikke vi noen ganger kommer til å unngå det. Jeg vet ikke om det er fordi de mangler tillit til eget opplegg, eller om dem føler de kanskje ikke har den gode relasjonen på plass.*

#### **4.3.2 En verdsettende tilbakemeldingskultur**

Vi hadde et ønske å se på hvordan avdelingslederne ville beskrive skolekulturen på denne skolen. Kulturen ser vi på som vesentlig med tanke på hvordan den nye ledelsesmodellen blir mottatt av lærerne. Begge avdelingslederne peker på at det er en kultur preget av åpenhet, med åpne dører stort sett hele tiden.

Ifølge den ene avdelingslederen som har jobbet i skoleledelsen en stund, har det vært en enorm endring i kulturen fra å være en mer individuell kultur, til å være en utrolig åpen arena, der man er nysgjerrig på hva andre også gjør. Men med mange ansatte forklarer han likevel at det alltid vil være noen steder det ikke er helt optimalt, men at det per i dag er lite å klage over. Videre sier han at ledelsen er bevisst på at enkelte plasser må de sette trykk for å få til samarbeid;

*En bit vi har jobbet veldig bevisst med, og tatt tak i, er at vi prøver å sette sammen en erfaren og en ganske fersk sammen på trinnene. Vi har blitt mer bevisst på å bruke den fagkompetansen vi har. Det har vært en blytung jobb. Men igjen så går vi litt fra den*

*tradisjonelle biten der at en kontaktlærer i en klasse har alle timene i klassen. Fortsatt så er det en utfordring for oss. Skal du ha gymtimen når du ikke har det som fag, eller skal vi få inn en som faktisk kan det?*

Med dette understreker denne avdelingslederen at kulturen på skolen er læringsorientert. Med skolevandring hvor læring i praksisfellesskap står sentralt, ønsker vi dermed videre å se på hva de vektlegger i ettersamtalen av skolevandring.

Begge avdelingslederne understreker at de ikke kan være eksperter. Den ene forteller at det er følelsen læreren sitter med selv, som vektlegges etter vandringen. Begge avdelingslederne er opptatt av å stille åpne spørsmål rundt det lærerne har gjort i klasserommet. En av dem påpeker at det er mange år siden de i ledelsen selv har undervist. Og selv om avdelingslederne har en del undervisning nå, tenker han at det er refleksjoner som må være av interesse i veiledningen. At de får satt ord på hva de faktisk gjør, og fremme det positive. Samtidig prøver han å trygge lærerne mest mulig på at det er spennende, men spør etter begrunnelser rundt tankene deres, og valg de gjør i klassen. Videre sier han;

*Det er ikke troverdig hvis vi skal komme og være eksperter i klasserommet. Alle lærerne jeg har på huset her, er mer ekspert enn meg. Men jeg håper likevel at jeg kan klare å stille de spørsmålene som gjør at de kan argumentere for eller imot det de gjør.*

#### **4.3.3 Ny ledelsesmodell + skolevandring = tettere bånd mellom læreren og ledelsen?**

I likhet med rektor understreker begge avdelingslederne at en av de viktigste momentene i den nye ledelsesmodellen er å være tett på. Når vi spør den ene avdelingslederen hvordan han opplever det økte fokuset på en mer tett-på-ledelse, svarer han at det er positivt, ved at man får større oversikt over hva som skjer ute, enn å sitte på et kontor. Videre sier han at lærerne blir mer fulgt opp enn før;

*Nå er du mer deltakende i skolehverdagen på en helt annen måte enn før. Nå vet du mer hva som skjer i klasserommet, for du er der selv.*

Vi spør om de tror lærerne opplever mer pedagogisk ledelse med tanke på at et av målene ved denne lederstilen, er å skape tettere oppfølging for at satsingsområder når inn i klasserommene. Den ene avdelingslederen tror de fleste merker at de er mye tettere på i utviklingsarbeidet hvis de setter seg ned og virkelig tenker over det. For hans del, som har jobbet som inspektør

tidligere, har han færre trinn å fokusere på, og får et større innblikk i hva som skjer i klasserommet. Som inspektør var spennvidden enorm da han hadde alle trinnene. Han forteller;

*Jeg tror nok at noen opplever det tettere på. Også tenker jeg igjen at det kanskje blir litt personavhengig. Nå har vi kommunikasjon i en digital hverdag som satsingsområde. Jeg ser at lærerne gjerne vil vise frem opplegg. Da har vi nådd målet, da har vi klart å komme tettere på. Men om de tenker om det er tettere ledelse, det vet jeg ikke.*

Når vi spør avdelingslederne om de tror lærerne opplever noen forskjell etter at den nye ledelsesmodellen ble innført, har begge en anelse om de opplever avdelingslederne som mer synlig. Likevel påpeker begge at linken mellom rektor og lærerne kan ha blitt litt større. Den ene mener at de som har jobbet i skolen en stund, henvender seg i mye større grad direkte til rektor, men at disse også vil merke at rektor er mindre tilgjengelig. Videre forteller den andre at han hadde ønsket at rektor var mer ute og faktisk opplevde pedagogikken i klasserommene. Selv er han innom 3-4 trinn hver eneste dag, bare for å kikke, noe han mener å få mye igjen for.

Med tanke på at hensikten med nye ledelsesmodellen er å gi rom for økt fokus på pedagogisk ledelse for rektor, spør vi avdelingslederne hva som gjør at de opplever at de ikke har fått til dette på skolen? Vi lurer på om det har å gjøre med at rektor er overbelastet med arbeid? Krav fra kommunene, tilbakemeldinger og rapporter, blir fremhevet som noen viktige faktorer som har vært ekstremt stigende de siste årene. Det har på denne skolen ikke blitt valgt å øke opp kontorhjelpen, den er fortsatt stabil i en stilling. Dette betyr at mye av papirarbeidet fortsatt blir liggende. Selv om de er blitt flere i ledelsen, underviser de også. I tillegg til dette er de IKT-ansvarlige, sosiallærere og ansatt for spesialpedagogisk team. Dermed pekes det på at det ikke er noe frikjøpt tid med tidsbesparing. En annen ting som den ene avdelingslederen tenker på, er at samtidig som de er blitt flere ledere i gruppen, blir det også flere som må delta der avgjørelser skal settes. Med dette sier han at hverdagen er mer travel nå enn tidligere.

#### **4.3.4 Oppsummering av avdelingsledernes opplevelse av sider ved den nye ledelsesmodellen**

Gjennom intervjuene med avdelingslederne har vi fått kjennskap til ulike utfordringer de ser ved sider av den nye ledelsesmodellen. Blant annet blir utfordringer med å være fem i ledelsen fremhevet, da de bruker mye tid på å bli samstemte, noe rektor også påpekte. Når det gjelder skolevandring, ser den ene avdelingslederen utfordringen ved å informere alle lærerne om

metodikken, da det stadig kommer sykemeldinger og nye ansatte. At tiden stopper dem i å drive med skolevandring, blir også understreket av begge avdelingslederne. Den ene peker dessuten på at de fortsatt jobber med systematikken for skolevandring, der de må finne måter som fungerer, både for ledelsen og for lærerne.

Skolekulturen blir av begge avdelingslederne beskrevet som åpen og læringsorientert, men at det alltid vil være områder som kan forbedres, da det er en skole med mange ansatte. I ettersamtalene i forbindelse med skolevandring, sier begge avdelingslederne at det er lærerne som er ekspertene, og at deres rolle er å være spørrende og reflektere rundt lærernes klasseromspraksis.

En av de viktigste momentene med den nye ledelsesmodellen, blir av alle i ledelsen sett på som det å være tett på. Begge avdelingslederne tror lærerne opplever avdelingslederne som mer synlige, men at linken mellom rektor og lærerne kan ha blitt større.

#### **4.4 Presentasjon av intervju med lærerne**

Til nå har vi presentert data som er kommet fram gjennom intervju med ledelsen. Disse intervjuene har vært med på å danne et bakteppe for intervjuene med lærerne. De har bidratt til å vekke vår nysgjerrighet rundt spørsmål om lærernes opplevelse av den nye ledelsesmodellen i praksis, og om de opplever at ledelsen vier mer tid til pedagogisk ledelse. Vi fremstiller informasjonen fra lærerne samlet for å ivareta anonymiteten til den enkelte.

##### **4.4.1 utfordringer knyttet til forventninger i den nye ledelsesmodellen**

I den nye ledelsesmodellen blir pedagogisk ledelse løftet fram, i dette ligger det en forventning om observasjon og veiledning i lærernes daglige praksis. I denne sammenheng står læreren i sentrum. Derfor ønsket vi å høre hvordan lærerne opplever den nye ledelsesstrukturen.

En av lærerne sier at den pedagogiske ledelsen opplever han som litt vanskelig. Rektor er den øverste pedagogiske leder, men han opplever han som sjeldent rundt i miljøet. Ved de fleste tilfeller opplever han rektors tilstedeværelse bare ved spesielle anledninger. En av de andre lærerne uttrykker den pedagogiske ledelsen som fjernt fra det man holder på med til daglig. Derfor føler han at det er mer på team at man opplever at pedagogikken blir diskutert. Dermed tenker han på avdelingslederne, og ikke rektor når det gjelder den pedagogiske ledelsen. Pedagogisk ledelse blir også av en annen lærer knyttet til avdelingslederne. I denne sammenheng peker han på at de skal ha undervisning i noen timer, men at de da ofte blir satt til styrking;

*Jeg skjønner tanken bak det, men i praksis fungerer det ikke spesielt bra at de skal ha undervisning. Jeg skjønner tanken at de skal få mer med seg hva som skjer, men det er altfor mye annet de skal være med på, både med egenutdanning og møter, og det ene og det andre, så de får ikke med seg så mye av hva som skjer likevel.*

Da avdelingslederen ofte er vekke på møter, opplever denne læreren at det ikke blir satt inn vikarer. Hensikten med den nye ledelsesmodellen er at avdelingslederne skulle komme tettere på ledelsen ved at de blant annet selv er inne i klasserommene og underviser. Enda en lærer peker likevel på at avdelingslederne fungerer mer som styrking i timene, og at de ikke planlegger undervisningen. Dermed opplever han at avdelingslederne som skal komme tetter på lærerne ved at de selv er ute i feltet å undervise, skjer i mindre grad.

En av de andre lærerne forteller at han opplever avdelingslederne som lite til stede. Han er til og med litt usikker på hvem som har ansvaret, selv om han vet det formelt sett. En annen lærer peker på at det er ansvarsfraskrivelse i ledelsen, og gir uttrykk for en følelse av at forventningen i den nye ledelsesmodellen i liten grad er blitt innfridd. I fare for å virke altfor negativ, understreker han videre at det fungerte mye bedre før, da han opplever at det er altfor mange i ledelsen nå;

*Det er noe med at når det er færre personer å forholde seg til, så skjer det mye mer. Nå er det ansvarsfraskrivelse, og det bare pulveriseres helt. Det er altfor mange folk. Det finnes en teamkontakt, men det er ingen som har hundre prosent ansvar, og det er ingen som har en slik oversikt slik som det var før, virker det som.*

Et ordtak flere av lærerne bruker for å uttrykke sin opplevelse av ledelsen er ”mye kokker, mye søl”;

*Veldig mange kokker, og mye søl. Det tror jeg at jeg kan si med en gang. Jeg synes det var enklere å forholde seg til færre personer, slik som med den gamle modellen.*

Videre sier denne læreren at dette også kan handle om at de er et stort personale, med mange tilsatte og mye utskifting.

Med tanke på den nye ledelsesmodellen, synes en av lærerne at det kanskje blir brukt litt i overkant mye ressurser på ledelse, og at lærerne i mindre grad får utbytte av dette. Flere av lærerne opplever en ledelse som er på altfor mange møter, som er opptatt med etterutdanning og for mange mailer. Dette sier de fører til at det blir for mange kokker. En av lærerne kan fortelle at han hadde forventet en mer synlig og tett-på-ledelse, men som en følge av ledelsesstrukturen blir det byråkratiske pekt på som en faktor som hindrer dette;

*Det er for mange folk som skal være på møter, og det er for mange folk som skal rapportere til hverandre. Det er jo et kjempeproblem i samfunnet i dag. Det er altfor mange mellomledere. Det er ikke de formelle strukturene som er avgjørende for om vi gjør en god jobb her på skolen. Og det er generelt for mye rapportering og mellomledere, og det synes jeg vi lider under.*

Denne læreren kan ikke si noe om hva som kunne blitt gjort for å bedre situasjonen i arbeidet med å øke tykket på den pedagogiske ledelsen, men han mener at en kanskje burde ta et oppgjør

med mellomlederstrukturen og rapporteringskulturen generelt i samfunnet. Også en annen lærer peker på at det fort kan bli litt mye byråkrati når det kommer mye føringer fra øverste hold. Han mener likevel at det ikke alltid er avdelingslederne sin feil at de har så mye de skal gjøre;

*Men avdelingsleder har jo færre og forholde seg til, i og med at det er flere avdelingsledere, så der er det jo en forskjell. Men om kvaliteten har økt så veldig, det vil jeg kanskje ikke si.*

Alle lærerne vi har intervjuet har blitt skolevandret på, noen mer enn andre. En lærer forteller at han blir skolevandret på en gang hvert år, men en annen sier at han nå opplever veldig lite skolevandring;

*Det er få som skolevandrer på huset.*

Likevel er alle lærerne åpne for at ledelsen kan komme inn i klasserommet, og flere peker på at de er hjertelig velkommen. Når vi spør om lærerne opplever skolevandring som en form for kontroll, blir dette avkreftet av alle. En av lærerne sier;

*Jeg føler det aldri som en form for kontroll. Det er en trygghet for meg å vite at mine ledere vet hva jeg gjør. Så jeg synes det bare er veldig hyggelig hvis de kommer innom.*

Flere av lærerne sier likevel at de kan forstå at noen kan oppleve skolevandring som en form for kontroll. Utfordringene med skolevandring forteller de bunner i at lærerne ikke helt forstår selve hensikten med vandringen, da besøkene er så korte. Videre sier flere at de ikke har hatt noen før- og ettersamtale i forbindelse med skolevandring. En lærer mimrer tilbake til en tid da han opplevde en rektor som var en tydelig pedagogisk leder. Han beskriver utviklingsarbeidet, inkludert observasjon og veiledning på skolen som veldig bra. Dette knytter han opp mot første gang han fikk kjennskap til skolevandring;

*Rektor hadde en klar tanke om hvordan hun ville drive skolevandring. Da hadde vi et formøte der vi ble enige om hva som skulle bli sett på, og vi kunne komme med innspill selv i forhold til hva vi ville bli sett på. Og hun kom og brukte tid på å observere og se, også hadde vi et møte etterpå der vi gikk igjennom de tingene hun hadde observert, og jeg fikk lagt frem mine ting, også laget vi oss en plan for videre utviklingsarbeid. Kanonbra!*

Når det gjelder skolevandring i dag, sitter han igjen med en opplevelse av at det er noe ustrukturert.



*Ene gangen i forfjor, så var avdelingsleder inne i først 2 minutter, også fikk han en telefon, så gikk han ut, og kom ikke tilbake igjen. Året etter så var han inne i ca. 5-10 minutter, og veldig usikker på hva han gjorde der i det hele tatt. Hørte ikke noe etter på.*

En av lærerne mener at dette med skolevandring er en utopi da han opplever at ettersamtalene er vanskelig å få til i kort tid etterpå, når alt er ferskt i minnet. Det er lærerne seg imellom som heller reflekterer uformelt daglig om sine opplevelser i klasserommet forteller han. Han påpeker at den gangen han ble skolevandret på, var det ingen refleksjonssamtale i etterkant;

*Jeg opplevde at det var en mulighet for organisasjonen til å se hva som foregår rundt omkring. Jeg opplever det ikke som noe trussel. Jeg satt veldig pris på at noen fra organisasjonen kom inn og så på hva vi drev med. Men jeg tror det ble for lite, og for fragmentert. Du kommer inn i en sammenheng og tar ting ut av kontekst.*

Vi som forskere lurte på om de hadde snakket på forhånd om hva de skulle bli skolevandret på, og det hadde de ikke.

En annen lærer sier at hensikten med skolevandring sikkert er god, og at han ikke har noe problem med å bli observert. Han opplever det som positivt at de kommer i klasserommet. Utfordringen er at tiden de er inne setter begrensninger for å kunne danne et godt nok utgangspunkt til videre veiledning. I og med at de er så kort tid inne i klasserommet og observerer, spør han seg videre;

*De sier de gjør det for å få mer innblikk i hva vi gjør, men hvor mye får du ut av 3 minutter? Hva de egentlig har lyst å få ut av det, det kan man jo spørre seg. Det virker litt som om de gjør det bare fordi de må, og ellers så burde det være mye mer jevnlig, og være der i større grad, og se sammenheng i hva vi gjør.*

Han forteller at ettersamtalen som er en del av skolevandringen, ble utført i anledning med medarbeidersamtalen. Denne samtalen føler han ikke bidro til hans pedagogiske utvikling. Dette kan ha noe å gjøre med at han generelt føler at det er en åpen dialog mellom han og ledelsen ved behov. Dermed blir det de uformelle samtalene som bidrar til hans pedagogiske utvikling. Dersom skolevandring skulle fått større uttelling mener han at ledelsen må komme oftere og være der lengre, slik at de får større innblikk. For slik det er nå, føler han at

veiledningen er basert på kun det han forteller om sin pedagogiske praksis, og ikke det avdelingsleder selv har observert.

Hensikten med skolevandring er litt uklart for en av de andre lærerne også. Dette er fordi han ikke forstår hensikten med at noen som ikke kjenner klassen en gang, skal komme inn og notere noen stikkord og gå igjen;

*Kollegaveiledning har jeg mer sans for. Da kan man gi hverandre litt konstruktive tilbakemeldinger, der du får i gang en pedagogisk diskusjon.*

En slik veiledning synes denne læreren ikke det er mellom lærerne og ledelsen. Dette handler blant annet om at avdelingslederne har veldig lite undervisning. De skal etter den nye ledelsesmodellen ha 30% undervisning, noe han opplever ikke skjer i praksis. Denne læreren kan forstå at ledelsen har møter og prioriterte, noe som fører til en opplevelse av at avdelingslederne ikke har så mye tid til veiledning og observasjon av lærerne.

Vi har til nå sett at en del av lærerne peker på flere utfordringer knyttet til forventninger i den nye ledelsesmodellen, med sikte skolevandring. Det er likevel en lærer som skiller seg litt ut med positive erfaringer med tett oppfølging og observasjon i hans daglige praksis. Han har flere ganger blitt skolevandret på, og opplever det kun som en vanlig dag på jobben. Denne læreren gir videre uttrykk for at det ikke er noe poeng i at avdelingsleder kommer inn og sier at alt er kjempe bra. Han ønsker heller å bli skolevandret på noe han synes er utfordrende, noe han mener alle bør be om.

*Jeg ønsker å bestille avdelingsleder inn på noe som jeg synes er vanskelig. Og da er utfordringen igjen, hva har avdelingsleder tenkt å gjøre med det?*

Videre forteller denne læreren at avdelingslederen han har er ærlig om at han ikke kan hjelpe til med alt, men at de da finner en plan for det videre arbeidet. Utfordringene ligger videre i at skolevandringen er lagt opp slik at det er fokus på skolens satsingsområde. Dermed føler han at han ikke har fått tatt tak i områder han ønsker veiledning på;

*Kanskje vi burde ha to, et styrt, og en hvor du velger tema. Det kan være en vandring der du vet om at de skal komme, og en vandring der de bare kommer innom, hvor du ikke er opplyst i forkant.*

Resultater fra spørreundersøkelsen viste at ingen lærere opplevde skolevandring som en form for kontroll, men samtidig var det flere som reflekterte rundt at kontrollaspektet kanskje var avhengig av hvem det var i ledelsen som kom inn i klasserommet. Den positivt innstilte læreren forteller at for hans del, er ikke det viktigste hvem som skolevandrer, men at den som gjør det, er i stand til å forstå hva han vil bli vandret på, og i etterkant faktisk kan gi god nok veiledning på det. Denne læreren er veldig opptatt av at ledelsen stiller forventninger og krav til han, og ønsker ikke kun ros;

*Jeg vil at ettersamtalene skal være en kritisk vurdering av meg som lærer, og om jeg oppnår de krav og forventningene som jeg håper ledelsen har til meg. Det er lov til å si at det jeg gjør ikke fungerer, og at jeg må tenke annerledes. Slik er det jeg ønsker det skal være, slik at jeg på denne måten kan bli en bedre lærer. Fordi man står veldig mye alene inne i dette rommet, så det må nesten komme noen inn.*

Denne følelsen sitter han igjen med på bakgrunn av den dialogen han har med sin avdelingsleder i dag. De tør å være ærlige med hverandre, sier han.

En annen lærer forteller også at det ikke nødvendigvis trenger å være personavhengig hvordan ledelsens tilstedeværelse oppleves, med tanke på observasjon og videre veiledning. Dette opplever han mer som intensjonsavhengig, og hvordan det blir gjennomført. For å få enda mer utbytte av skolevandringen, påpeker denne læreren at;

*Det jeg tror mangler er å sette av tid til det, og at ledelsen i seg selv tenker at skolevandring er viktig, og at det ikke er et pålegg ovenfra. De må ha vilje, og et ønske om at dette er en bra metode, også bruke tid på det.*

Vi spør om han tror ledelsen selv ikke har en tro på at skolevandring er et godt metodisk ledelsesverktøy. Dette er han overbevist om at ledelsen ikke synes selv. Årsakene peker han på kan være mange;

*Blant annet kanskje at de ikke vet helt hvordan de skal gjøre det, kanskje de føler det ikke er tid til det.*

Med bakgrunn i det denne læreren forteller oss, spør vi om han føler ledelsen ikke har kjennskap til arbeid i klasserommet hans;

*Det behøver jeg ikke å føle en gang – jeg vet at de ikke vet hva jeg holder på med. Det viser de på måten de snakker om oss og referer til.*

Videre lurte vi på hvilke faktorer han tror bør være tilstede for at en som lærer kan få enda mer utbytte av skolevandring.

*Jeg tror de måtte ha prioritert det på en helt annen måte. Og vært mye hyppigere, og vært mye tettere på. Og på mange måter vist at de vet en del om hva som foregår, og kommer inn for å se. Kanskje er det for lite føringslinjer på avdelingslederne. Kanskje det har hengt litt i luften i noen år, og kanskje har de ikke helt fått definert oppgavene sine. Jeg er litt i stuss. Det jeg ser, er at det er en del formelle ting som blir gjort.*

Etter at vi hadde skrudd av lydopptaket oppsummerer læreren situasjonen i skolen. Han sitter igjen med en opplevelse av skolevandring som krise fordi han ikke opplever at det er skolevandring i sin rette form som blir utøvd. Til slutt nevner han at den som sitter i ledelsen, er avhengig av å ha en god relasjon til læreren;

*Det handler om vilje til å gå inn og bygge den gode relasjonen, det er tidkrevende.*

#### **4.4.2 En verdsettende tilbakemeldingskultur**

Tilbakemeldingskulturen på skolen kan ha innvirkning på hvordan den nye ledelsesmodellen med sikte på skolevandring blir opplevd blant lærerne på skolen. Til intervjuet hadde vi derfor forberedt spørsmål som omhandlet tilbakemeldingskulturen på skolen. I denne sammenheng ble kulturen på skolen beskrevet som fin, inkluderende og åpen av lærerne. En av dem startet med å si at det er en veldig god skole. Kulturen består av åpne dører, takhøyde, rom for at man er den man er, og et godt miljø der folk bryr seg om hverandre. Det blir videre løftet fram av en annen lærer at de har et godt elevsyn og menneskesyn på skolen som både er uttalt, men det blir også sett i praksis over hele linjen. Dette er med på å skape en god stemning.

*Det er mye godt humør her, folk er happy. Jeg kan si at kulturen er trygg og god, men det kan være at alle ikke føler helt det samme.*

Skolekulturen generelt og tilbakemeldingskulturen spesielt oppleves av flere lærere som uformell og åpen i det daglige arbeid på skolen. Tilbakemeldinger blir ofte gitt i uformelle settinger.

*Uavhengig av hvilke føringer, så er det for eksempel veldig godt samarbeid, høyt under taket og veldig gode uformelle strukturer.*

Denne kulturen tror en av lærerne er tilstede uavhengig av ledelsen. En annen lærer opplever et slikt uformelt samarbeid som ensidig positivt, fordi han på denne måten kan få veiledning ved behov på det aktuelle tidspunkt. En lærer forteller oss at det han foretrekker, er å få tilbakemeldinger og samarbeide sammen med andre lærere. Når vi spør denne læreren om han synes det er et tett bånd mellom han og ledelsen i dag, smiler han litt, og svarer;

*Vet du hva jeg tenker? Jeg gjør jobben min, også har jeg gode kollegaer som jeg jobber tett med, også har jeg en ledelse som gjør sitt, og sin jobb, så tenker jeg at det er helt greit. Jeg tenker at så lenge man blir hørt, hvis det er noe viktig jeg tar opp, og at informasjon går begge veier, så er det greit. Noe tettere enn det har jeg ikke behov for.*

Mellom alle linkene i skolen, opplever en lærer gode relasjoner, preget av en delingskultur. I forhold til tilbakemeldingskulturen på skolen blir den beskrevet som litt tilfeldig. Med tanke på den nye ledelsesmodellen og innføring av ukentlige teammøter, vil det formelle arbeidet mellom lærerne skje i de oppsatte teammøtene. Men møtestrukturen, småmøter og team forteller en av lærerne oss, at ikke oppleves som noe nytt;

*Føringene som kommer inn, er ikke så veldig annerledes i forhold til det vi hadde før. Så det har ikke blitt mer påtvungen nå. Men vi er vel bundet mer til fast tid enn de fleste, så vi er vant til å bli bundet opp.*

En annen lærer beskriver dette teamarbeidet som noe de er tvunget inn i, noe som er forpliktet. Samtidig opplever han dette positivt. Teammøtene oppleves derimot fra en annen lærer noe som holdes for at avdelingslederne selv skal kunne holde seg orienterte, og at møtene da blir lite relevante for lærerne. Han føler de bare er satt for å få det formelle i orden. Det er de samme sakene som blir tatt opp her, som og blir tatt opp i uformelle settinger mellom lærerne, sier han. Også tilbakemeldinger som blir gitt her opplever han ikke som noe nytt. Dette er saker, som han igjen påpeker, er blitt snakket om mellom lærerne. En annen lærer gir uttrykk for samme opplevelse. Han mener at det ofte er mye informasjon som blir gitt. Av og til skulle han ønske at en del av informasjonen ble gitt på mail i stedet, slik at de fikk litt mer effektivitet i møtene, og større anledning til å snakke om pedagogikken.

Selv om lærerne peker på at skolen består av gode relasjoner, et sosialt miljø og stor takhøyde, peker en av lærerne videre på at dette ikke nødvendigvis gjelder for alle;

*Det finnes jo også grupperinger, og konflikter som har lagt i gjerne 10-15 år tilbake, og setter en stopper for samarbeid.*

Jevnt over beskriver han likevel et bra arbeidsmiljø fritt for de store konfliktene.

#### **4.4.3 Ny ledelsesmodell + skolevandring = tettere bånd mellom læreren og ledelsen?**

Et av målene med fokus på pedagogisk ledelse er å skape en mer tett-på-ledelse. Vi har i denne sammenheng hørt med lærerne hvordan de opplever en tett-på-ledelse i sin skolehverdag. Den ene læreren ”smaker” litt på begrepet pedagogisk ledelse før han svarer på hvordan han opplever dette;

*I det daglige arbeidet, altså fra uke til uke, så fra mitt ståsted, altså meg som lærer, så tenker jeg at det er fraværende.*

Hvis han ser vekk fra teammøtene der avdelingsleder er tilstede, så beskriver han en opplevelse av en ledelse som tar seg mest av det administrative på skolen, slik at han blir mye overlatt til seg selv. Han trodde at et mer distribuert lederskap skulle føre til at ledelsen på flere områder skulle komme tettere på, men generelt oppleves ingen endringer etter innføring av den nye ledelsesmodellen. En annen lærer er enig i at det ikke har vært så store endringer etter innføringen av den nye ledelsesmodellen. Med tanke på relasjonen mellom han og ledelsen, opplever han en mer opptatt ledelse;

*Det er akkurat som om det er flere ledere, men mindre ledelse til stede.*

En av lærerne reflekterer uoppfordret rundt den nye ledelsesmodellen. Da kommer det fram at han også opplever en veldig travel ledelse;

*De videreutdanner seg, gjerne samtidig. Dette fører til at ledelsen blir lite tilgjengelig, for de er jo ikke på skolen.*

Han tror dermed at det må en omorganisering til for å skape et mer pedagogisk fokus, enn byråkratisk fokus.

*Hvis du ikke føler strukturene bidrar, at det fører deg til en bedre rustet lærer, da er det noe gale.*

Dette tror han alle lærere føler, at intensjonen med ledelsesmodellen fra kommunen var bra, men det har ført til motsatt hensikt. Istedenfor en mer tett på og tilgjengelig ledelse, føler han mer distanse da de er så mange og lite tilgjengelige. Det viser seg at flere av lærerne vi har intervjuet, har til dels samme opplevelse. De peker på en opplevelse av en ledelse som tar mye etterutdanning, noe som fører til at de er mye vekke. En av lærerne sier;

*Jeg føler egentlig at det var mye mer samlet når vi hadde en inspektør. Det var ett sted, og alle visste hvem de skulle gå til. Vi vet hvem vi skal gå til nå også, men det var litt mer orden da. Også er det vel noe med at det tar litt tid å få i gang et nytt system.*

Når det gjelder kommunikasjonen mellom lærerne og ledelsen, forteller en annen lærer oss at det fort kan gå lang tid før han får svar fra ledelsen når han har spurt om noe;

*plutselig har det godt to uker, så har ikke den som skulle fått beskjeden gitt den videre.*

En annen lærer forklarer at grunnen til at han synes at ledelsen ikke er spesielt tett på, er fordi det er en del nye i ledelsen, og at de har mange oppgaver de er pålagt. Han peker på at det trolig er flere tidstyver, som gjør at de ikke får til å jobbe tettere på skolen. Likevel tenker han at intensjonen bak den nye ledelsesmodellen er bra, men at det ikke fungerer i praksis;

*Det er vel noe med å få fokuset vekk fra byråkrati og snakke pedagogikk.*

Denne læreren ønsker likevel å få frem at ledelsen på skolen er veldig omsorgsfull og har stor forståelse for lærerne. Videre sier han at de har en veldig god rektor på skolen, som spiller på lag med lærerne.

Gjennom intervjuet med avdelingslederne og rektor fikk vi et inntrykk av at de kanskje trodde at læreren opplevde avdelingslederne som en ekstra link mellom lærerne og rektor. Vi har sett at noen av lærerne opplever en større distanse til ledelsen, mye fordi de er så mange og har mye å gjøre. En av lærerne tenker på rektors rolle i skolen i dag, og sier;

*Kanskje rektor nå i større grad mister litt overblikket, mister litt kontroll, fordi avdelingslederne sitter på mye informasjon, så de må virkelig sikre god kommunikasjon seg imellom. Så er det ikke alltid at de klarer å informere om alt som foregår hver dag.*

På det personlige planet er denne læreren fornøyd, men mener dette ikke har noe med den nye ledelsesmodellen å gjøre. Dermed opplever han ikke noe spesielt tettere bånd mellom han og ledelsen etter innføringen av den nye ledelsesmodellen;

*Jeg kan egentlig komme inn til dem og snakke med hvem som helst av dem, om hva som helst hvis det er noe. Så det har ikke noe med strukturen å si, det har noe med personligheten deres å gjøre, vil jeg tro.*

Flere av lærerne forteller at de føler at de kan gå direkte til rektor om det skulle være noe spesielt. Derfor opplever de lite endringer etter innføringen i 2010. Men dette mener to av lærerne er veldig personavhengig.

Selv om flere av lærerne opplever den pedagogiske ledelsen som fraværende, blir det også pekt på positive endringer med den nye ledelsesmodellen. En av lærerne er veldig fornøyd med avdelingslederen han har nå, og uttrykker at han er utrolig flink. Han er tett på lærerne, følger opp, og stiller i klasserom nesten ukentlig for å si hei. Avdelingslederen kjenner til alle elevene, og derfor er det veldig lett å gå til han dersom det er noe med enkeltelever. Han har sett dem, og kjenner til de, og man må derfor ikke forklare hvorfor man trenger hjelp, forteller han. Videre beskriver han avdelingslederen sin som;

*Det jeg ville kalt for et av de beste eksemplarene du kan få av en avdelingsleder, og har masse god tyngde i tillegg. Han fungerer veldig bra, han er et vidunder. Han følger virkelig opp filosofien bak den nye modellen.*

Denne læreren påpeker likevel at det er veldig ulikt fra avdelingsleder til avdelingsleder og fra rektor når det gjelder den pedagogiske ledelsen og hvor tett på de er. De har ulik erfaring og kunnskap;

*De som har vært lærere før, har en annen forståelse for den pedagogiske hverdagen, og har gjerne en pedagogisk kunnskap rettet mot det vi vil at de skal ha kunnskap om. Så deler av ledelsen har nok en svakere pedagogisk kompetanse enn det man skulle ønske. Det merker man for eksempel når man skal spørre om råd i forhold til enkeltelever, så kan du få svar av ledelsen at det er ikke noe de har kompetanse på.*

Selv om man ikke kan forvente at ledelsen skal ha kompetanse på alt, sier denne læreren at det forventes at de har det på noen områder. Når det gjentatte ganger viser seg at de faller litt gjennom, så er det vanskelig å ta den lederpersonen seriøs i forhold til det pedagogiske. Han mener ledelsen bør ha en såpass dybde at man stoler på de valgene de tar. Likevel påpeker han at der er variasjoner. Noen er veldig pedagogisk dyktige, og har et stort overblikk over kompetansen på huset i tillegg til egen kompetanse, og setter lærerne kjapt i kontakt med en kollega eller noen som kan svare, dersom de ikke har kompetanse til det selv. Samtidig understreker han at det også er andre egenskaper ledelsen skal ha, og at det sikkert ikke er lett å ansette noen som har både den pedagogiske tyngden, samt kompetanse på alt det andre de skal gjøre.



En annen lærer mimrer tilbake for tre år siden, og forteller at han opplevde en veldig forbedring, men det på grunn av den avdelingslederen han hadde da;

*Altså etter innføringen av den nye ledelsesmodellen kom avdelingslederne mye tettere på. Jeg synes det var en veldig forbedring for 3 år siden, og den avdelingslederen jeg hadde da. Det hang litt sammen med at ting ble gjort, ting var tett på, og arbeidsoppgaver ble utført. Og i tillegg så stolte jeg på at den avdelingslederen visste hva jeg gjorde.*

#### **4.4.4 Oppsummering av lærernes opplevelse av sider ved den nye ledelsesmodellen**

Lærernes ulike opplevelser har her kommet frem gjennom intervju med 5 forskjellige lærere. Alle lærerne har pekt på at tanken bak den nye ledelsesmodellen er god, men at de ikke har fått så mye utbytte av at det er blitt flere i ledelsen. Det viser seg at flere av dem opplever at ledelsen stadig er på møter, skolerer seg eller er opptatt med andre ulike oppgaver de er pålagt. Det er rett og slett for mange kokker som skaper mye søl, sies det. Videre sier de alle at det blir satt av for liten tid til skolevandring, og de er usikre på om ledelsen skolevandrere av egen motivasjon.

Når det gjelder kulturen på skolen, beskriver alle den som åpen med rom for ulikheter. Likevel er det en som sier at det også er grupperinger i personalet. Når det gjelder ettersamtalen i skolevandring, har de fleste lite erfaring med dette. Det kan se ut til at uformelle kollegaveiledninger skjer i større grad. Ellers er ikke føringer på samarbeid noe nytt som har kommet inn i skolen etter innføring av den nye ledelsesmodellen.

Litt ulike opplevelser blant lærerne viser seg i opplevelsen av en tett-på-ledelse med tanke på pedagogisk utvikling. Flere føler en større distanse til ledelsen i stedet for at den er tett på. Samtidig skiller en lærer seg ut med positive erfaringer med en tett oppfølging. En annen forteller at han ikke har behov for et tettere forhold, men istedenfor er fornøyd med å jobbe tett med sine lærerkolleger. Videre sier flere at avdelingslederne ikke har så mye undervisning som de formelt sett skulle ha, noe som kan by på utfordringer i forhold til å være tett på det pedagogiske.

Vi har i dette kapitlet redusert et stort og omfangsrikt datamaterialet til det vi mener er ”våre” informanternes opplevelse og erfaringer med den nye ledelsesmodellen og sider ved den, i Bergen kommune. Vi har forsøkt å trekke frem det vi mener er den viktigste essensen, spesielt i det lærerne sier. Informantenes uttalelser og ”stemmer” har vi forsøkt å tematisere etter våre forskningsspørsmål. Innsamlet data, tidligere forskning på fagfeltet, samt teori belyst i kapittel 2 vil danne utgangspunkt for analysen og drøftingsdelen. Vi er bevisst på at vår egen innsikt, praksis og erfaring med fenomenet vil være med å farge våre tolkninger. Derfor ser vi på det som ekstra viktig å møte datamaterielt med åpent sinn.

## 5. ANALYSE OG DRØFTING

Det sentrale i dette kapittelet vil være å analysere og drøfte resultater og funn som har kommet fram gjennom spørreskjemaet og intervjuene. I spørreundersøkelsen med lærerne var det totalt 14 informanter, mens intervjuene besto til sammen av åtte informanter.

Utgangspunktet for drøftingen er problemstillingen slik den er presentert i innledningen:

### **Hvordan opplever noen lærere ved en skole, sider ved den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune?**

Problemstillingen har sitt utgangspunkt i innføringen av den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune høsten 2010. I oppgavens innledning har vi beskrevet at intensjonen med den nye ledelsesmodellen er å styrke det pedagogiske lederskapet, og på den måten sikre en bedre oppfølging av den enkelte lærer. I denne sammenheng er skolevandring innført som en metodikk ledelsen kan benytte for å skape læring i organisasjonen. Den nye ledelsesmodellen med skolevandring som tenkt metodikk, innebærer at den enkelte lærers praksis blir gjort til gjenstand for dialog og refleksjon. I vår studie velger vi derfor å konsentrere oss om hvilke opplevelser lærerne på en skole har i forbindelse med dette.

Studiens tre forskerspørsmål gir rammen for strukturen i kapittelet.

- Hvilke utfordringer kan skolens ledelse stå ovenfor i arbeidet med å innfri forventningene i den nye ledelsesmodellen?
- Hva skal til for at lærerne verdsetter en tilbakemeldingskultur i skolen?
- Hvordan kan skolevandring føre til et tettere bånd mellom læreren og ledelsen?

I det følgende vil vi drøfte forskerspørsmålene og teori fra kapittel 2. Datamaterialet vil henge nøye sammen slik det foreligger i kapittel 4, med unntak av at informantene her vil bli kategorisert samlet. For å danne et utgangspunkt for analyse og drøfting vil vi først drøfte resultater fra spørreundersøkelsen med lærerne.

## **5.1 Lærernes opplevelse av skolevandring – et kort overblikk**

Vi gikk inn i masterprosjektet med en antakelse om at de fleste lærerne ved den undersøkte skolen hadde opplevd skolevandring, og at de kjente godt til dette ledelsesverktøyet. I ettertid oppdaget vi derimot at det generelt på skolen ikke var et stort fokus på skolevandring. Noen lærere opplyser at de ikke er blitt vandret på, og de som har opplevd skolevandring, gir uttrykk for liten erfaring og forståelse for hensikten med metodikken. Likevel har samtlige lærere svart og reflektert rundt metodikken.

### **5.1.2 Refleksjonssamtalen etter skolevandring bidro til min pedagogiske utvikling**

I vår studie var det flere lærere som svarte at de hadde lite erfaring med skolevandring, og at dersom refleksjonssamtalen etter skolevandring skulle bidratt til deres pedagogiske utvikling, burde det blitt gjort oftere, besøkene vart lengre og ikke vært så tilfeldige. Tre av lærerne mente ettersamtalen til en viss grad førte til utvikling, men at ledelsen kunne skolevandret mer. Tre andre lærere opplevde likevel at de fikk hjelp til utvikling, da de fikk reflektert over hva som gikk bra og mindre bra. Blant informantene var det en lærer som opplevde at hensikten med skolevandring var å få metodetips. En annen lærer mente at skolevandring som metodikk burde gi noe matnyttig, slik at han kunne videreutvikle seg som lærer. Vi har sett at Mathisen og Høigaard (2004:14) sin definisjon av veiledning, legger vekt på at veiledningen skal være utviklingsorientert. Formålet skal være å få i gang refleksjon og ettertanke, for på denne måten skape endring og forbedring. Skrøvset (2008:24) skriver at hensikten med skolevandring er å få til en kraftfull refleksjon sammen med andre der en prøver å trenge dypere inn i et problem. Dette anser vi som en del av pedagogisk ledelse. Det kan se ut til at disse to lærerne har tolket hensikten annerledes, da de assosierer veiledning med å få en ferdig oppskrift på ”riktig praksis”. Men ifølge Handal og Lauvås (2013:170-172) handler det ikke om ”riktig praksis”, men ”reflektert praksis”. Dette ser vi på som et viktig skille med tanke på lærernes pedagogiske utvikling. Med en produktiv pedagogisk ledelse, fremfor en reproduktiv, som sikter mot ferdige løsninger (Wadel, 1997:47-48), kan en hjelpe yrkesutøvere til å bli bevisste over grunnlaget av kunnskap, erfaring og verdier, og øker dermed mulighetene for å endre og utvikle kunnskapsbasen.

### **5.1.3 Gjennom skolevandring opplevde jeg å bli sett og få anerkjennelse fra ledelsen**

Dialoger som fremmer anerkjennelse har vi nevnt som en viktig faktor når det gjelder begrepet tilbakemelding (Viddal, 2007:93). Flere av lærerne skrev at de opplevde å bli sett og få anerkjennelse fra ledelsen. Vi så at våre informanter også knyttet tilbakemelding til anerkjennelse. På den ene siden skrev flere lærere at de opplevde en ledelse som var flink til å gi tilbakemeldinger. Dette samsvarer mye med resultatene vi har sett i den nyeste TALIS-undersøkelsen (Udir, 2014:2). På den andre siden var det noen av informantene som påpekte at selv om de fikk tilbakemeldinger, var det ikke alltid slik at de opplevdes som relevante, da de bygde på et for tynt grunnlag. Det kan da tenkes at dersom skolen hadde lagt større vekt på skolevandring, ville lærerne opplevd tilbakemeldingene som mer relevante og til hjelp for deres pedagogiske utvikling. 60% av lærerne i TALIS-undersøkelsen mente at tilbakemeldinger på arbeidet deres, blant annet førte til økt selvtilit og motivasjon i arbeidet (Vibe et al., 2014:91, Udir, 2014:2). Det kan dermed se ut til at tilbakemeldinger kan være av stor betydning for lærerne. Lærerne i vår studie ser ut til å være vant med både å få ros og konstruktive tilbakemeldinger. Men når det gjelder skolevandring, blir det etterspurt et større omfang enn hva de opplever i dag. Det ble uttrykt at de dermed ville hatt et bedre grunnlag for veiledning med ledelsen.

### **5.1.4 Skolevandring opplever jeg som en form for kontroll**

I spørreundersøkelsen forholdt majoriteten av informantene seg positivt til å få besøk av ledelsen i klasserommet. Likevel påpekte flere at skolevandring var noe ledelsen var pålagt å gjøre, og at vandringen derfor kunne føles som en form for kontroll. Med tanke på at det ikke er tradisjon i Norge for at skoleledelsen skal gå inn som ekspert eller feilfinner, skriver Stålsett (2009:232-233) at skolens ledelse da er helt avhengig av at lærerne bygger opp en tillit til dem for at videreutvikling skal finne sted. Hun peker videre på at dersom ledelsen tidligere har unndratt seg et ansvar for observasjon og veiledning, kan en endring føre til at lærerne stiller seg spørrende til om det har sammenheng med kontroll og evaluering. Dersom lærerne har en slik opplevelse med innføringen av skolevandring som metodikk, kan det fort tenkes at de da vil gå i forsvarsposisjon. For at lærerne skal oppleve ledelsen som *sin* representant, fremfor deres arbeidsgiverrepresentant og en kontrollør for overordnede myndigheter, er det dermed avgjørende at det eksisterer en grunnleggende kontakt som bygger på fortrolighet og tillit (Stålsett, 2009:232-233).

Videre var det noen lærere som skrev at opplevelsen av kontroll, var avhengig av hvem som kom inn i klasserommet. I denne sammenheng ønsker vi å trekke frem Mathisen og Høigaard (2004) som sier at en viktig faktor ved veiledning er at ”samtalen gjennomføres i en atmosfære av gjensidig tillit og er preget av støtte og utfordring” (Mathisen og Høigaard, 2004:14). I tillegg påpeker Handal og Lauvås (2000:36) at veiledning er en relasjonell virksomhet. Derfor kan informantenes opplevelse av kontroll i tilknytting til skolevandring, oppleves ulikt da relasjonene mellom aktørene vil være ulik.

### **5.1.3 Fokus på den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune, med sikte på skolevandring**

Etter at vi hadde gjennomført spørreundersøkelsen, satt vi oss grundigere inn i evalueringsrapporten av den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune som ble publisert desember 2014. Vi ble da oppmerksom på at de fleste skolene i Bergen, hadde lite erfaring med skolevandring. Flere lærere hadde også her svart at de ikke hadde blitt skolevandret på (EvaLed, 2014:82). Dette førte til at vi så det som nødvendig å endre fokus videre i forskningen. Vi valgte derfor å se mer på skolevandring i en helhet med den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune, hvor pedagogisk ledelse står sentralt. Dermed dreier intervjuene seg om lærernes opplevelse av den nye ledelsesmodellen, hvor skolevandring er tenkt som metodikk for en mer tett-på-ledelse.

### **5.2 Hvilke utfordringer kan skolens ledelse stå ovenfor i arbeidet med å innfri forventningene i den nye ledelsesmodellen?**

Ut fra Bergen kommunes målsettinger skal avdelingslederne gjennom deltakelse i lærerteam, sammen med lærerne, arbeide med undervisningsplanlegging. Dette er da tenkt som en av ”tett-på”- metodene, som kan føre til at avdelingslederne bidrar med organisering av arbeidsoppgaver for lærerne. Ved at avdelingslederne deltar i undervisningsplanleggingen, kan de skape gjennomføringskraft i retning av skolens satsingsområder. Gjennom skolevandring blir ”tett-på”-metoden i ytterligere grad styrket. Dette er en del av kjernen i den nye ledelsesmodellen. Gjennom vår forskning har vi sett at å innfri forventningene presentert i Byrådsak 412/09, som omhandler observasjon og veiledning i daglig praksis (Byrådsak, 412/09:15), kanskje er lettere sagt enn gjort. I intervjuene med lærerne ble det fortalt at de i liten grad opplevde endringer etter innføring av den nye ledelsesmodellen. Vi stiller oss derfor

spørrende til om ikke avdelingslederne gjennomfører de oppgaver som den nye ledelsesmodellen er ment å legge til rette for? Hvordan blir denne organiseringen egentlig opplevd av lærerne? Blir det opplevd som veiledning, eller kanskje kontroll? I denne sammenheng ser vi derfor at leders stil og struktur kan være av stor betydning, og kan medføre en del utfordringer i arbeidet med å innfri forventningene i den nye ledelsesmodellen. Vi vil derfor her drøfte både ledelsens og lærernes opplevelser knyttet til utfordringer i arbeidet med å innfri forventningene i den nye ledelsesmodellen. Dette vil vi forsøke å gjøre i lys av ulike ledelsesteorier vi har tatt for oss i kapittel 2.

### **5.2.1 Utfordringer med flere i ledelsen**

I kapittel 2 har vi gjort rede for New Public Management og accountability-fenomenet, hvor ansvarliggjøring gjennom desentralisering står sentralt. Med en sterk tro på ledelse, hvor det blir stilt krav om resultat og måloppnåelse, har rektor fått et stort ansvar som resultatansvarlig leder (Roald, 2010:78-79). I denne sammenheng har rektor og avdelingslederne pekt på flere utfordringer. Blant annet pekte rektor på større utfordringer ved å skape et felles fokus for alle i skolen i dag, enn før da de bare var tre i ledelsen. Avdelingslederne mente i likhet med rektor at det nå var flere ledere som måtte delta der avgjørelser skulle settes, og at de dermed brukte mye tid på å bli samstemte. Selv om avdelingslederne avlastet rektor med noen av de administrative oppgavene, mente den ene avdelingslederen at hverdagen ikke er blitt mindre hektisk for rektor av den grunn. Han fortalte at hverdagen er mer travel nå enn tidligere. Utfordringene ligger videre i at ledelsen ofte ikke er tilgjengelig på samme tid. Dette på grunn av satte føringer som innebærer at avdelingslederne skal ha minst 30% undervisning som fører til at de er opptatt på ulike tidspunkt. Tanken bak endringen av ledelsesstrukturen har vært å legge til rette for en mer fleksibel og helhetlig ledelse, med tydelige strukturer for samarbeid og delegering. Det kan se ut til at ledelsen ikke har funnet veien de skal gå for å skape en ledelse med tydelige strukturer om samarbeid og delegering. Dette kan indikere at implementeringen av den nye modellen krever tid.

I Byrådsak 412/09 står det at resultatoppfølging vil få større gjennomføringskraft med en desentralisert ledelse, og videre øke læringsutbyttet. Et av motivene for den endrede ledelsesstrukturen, er nettopp at erfaringer fra bergensskolene tilsier at et distribuert lederskap gir en tettere kontakt mellom ledere og elever/lærere, samt et økt fokus på pedagogisk ledelse (Byrådsak, 412/09:3, 15). Med tanke på alle oppgaver og krav som stilles til en skoleleder i

dag, har Elmore (2000:14) pekt i samme retning. Han understreker at skolelederne heller må konsentrere seg om å distribuere eller spre ledelse i hele organisasjonen, slik at ansvar fordeles på flere. Hvis en ser nærmere på føringer i ledelsesmodellen, som legger opp til en rektor som resultatansvarlig med fullt ansvar for personforvaltning og økonomi, samtidig som sentrale myndigheter utpeker et behov for rektorer som er gode pedagogiske og organisatoriske (St.meld. 31, 2007-2008:10), kan vi forstå den tidsklemmen ledelsen på skolen viser til. I den tidligere ledelsesmodellen i Bergen kommune hadde rektor ansvar for alle funksjoner. Med den nye ledelsesmodellen blir lederansvaret distribuert mellom rektor og avdelingsledere. Dermed kreves det en ledelse i skolen som klarer å sjonglere flere baller i luften samtidig. I denne sammenheng undrer vi oss over hvordan lærerne opplever den nye ledelsesstrukturen? Opplever lærerne ledelsen som mer fleksibel og helhetlig?

Skoleeiere har ansvaret for skolen som organisasjon, og arbeider kontinuerlig for å bedre resultatene til elevene (Lillejord og Fevolden, 2005:113). I dette arbeidet ser vi på læreren som den viktigste link. NPM-tenkningen knyttes til behovet for endringer og effektivisering av offentlig sektor. Man kan da stille seg spørrende til hvor effektivt det er for lærerne med økning av avdelingsledere i skolen? Fordi flere av lærerne opplevde en mindre tilgjengelig ledelse med den nye ledelsesmodellen, kan dette tolkes som at lærerne opplevde en form for ansvarsfraskrivelse i ledelsen. Dette ble av lærerne vi intervjuet begrunnet med en opplevelse av at ingen hadde en slik oversikt som det var før. Samtlige lærere opplevde at altfor mange skulle lede. En lærer påpekte for eksempel at kommunikasjonen mellom lærerne og ledelsen i dag kunne være krevende, da avdelingslederne opplevdes som en ekstra link, og at det kunne ta lang tid før de fikk svar. Med tanke på den nye ledelsesmodellen syntes en annen lærer at det kanskje ble brukt litt i overkant mye ressurser på ledelse, da han ikke følte at lærerne fikk utbytte av dette. Dette kan tyde på at lærerne synes det var bedre før.

### **5.2.2 utfordringer med å utvikle et eierforhold til skolevandring**

Skogen (2004:87) har pekt på at det er større sannsynlighet for å lykkes dersom en tar et personlig ansvar og utvikler et eierforhold til arbeidet man skal utøve. Ved å innføre en ny metodikk som alle skolene i kommunene skal utøve i sin skolehverdag, kan det bli avgjørende i hvor stor grad en involverer skolen i utarbeidelsen av metodikken. Vi støtter oss til Skogen (2004) når vi da tør å påstå at et eierforhold til skolevandring som metodikk, kan føre til at en i større grad vil lykkes. På den ene siden, ut fra måten rektor uttalte seg, kan det se ut til at



informasjon om endringer som modellen medfører var god, og at de innad i ledelsen hadde en felles forståelse for hvordan de skulle gå frem. I intervjuet med både rektor og avdelingslederne så vi at det var spesielt hovedendringene med tanke på pedagogisk arbeid, utvikling av en lærende skole og rolleendringer som ble nevnt. Beskrivelsen dreide seg om strukturelle og metodiske endringer etter innføringen. På den andre siden kan det se ut som metodikken skolevandring, i mindre grad er blitt prioritert. En lærer mente at det var veldig lite skolevandring på skolen, mens andre lærere sa det skjedde en gang i året. Dette kan komme av at rektor opplever at skolevandring ble innført uten at han ble involvert i forkant av prosjektet. Det var ingen som spurte skolen om deres synspunkter, og de fikk da ikke mulighet til å komme med innspill i forkant av innføringen av metodikken. Dermed kan det se ut til at ledelsen i skolen ikke har fått mulighet til å utvikle et eierforhold til ledelsesverktøyet. Vi stiller oss derfor spørrende til i hvilken grad rektors skepsis vil forplante seg til lærerne? Hvordan kan skolen lykkes med ledelsesverktøyet skolevandring, dersom ikke ledelsen har hatt mulighet til å etablere et eierforhold til metodikken? Og videre, er dette forklaringen på at det kan se ut til at skolevandring ikke har fått så mye fokus som en kunne forvente? Og hvordan kan lærerne få et eierforhold til skolevandring, dersom ledelsen ikke selv har det?

På bakgrunn av at skolevandring ble opplevd som et ekstra pålegg fra skoleeier, og ikke en metodikk av eget ønske, var det flere lærere som spekulerte i om dette kunne være grunnen til at skolevandring ikke er blitt satt fokus på. Avdelingslederne var av en annen oppfattelse. En av avdelingslederne mente at samtlige avdelingsledere, inkludert seg selv, var motivert til å skolevandre. Han fortalte at det var veldig spennende å få lov å se hvordan praksisen ute i klasserommet er, selv om dette er noe Bergen kommune har bestemt skal gjennomføres. Samtidig følte rektor at skolevandring var mer skoleledelsens prosjekt, enn lærernes. Dette begrunnet han med at de har mer tanker rundt metodikken enn det lærerne har. Han fortalte at de hadde snakket om skolevandring på skolen, men ikke introdusert ledelsesverktøyet godt nok. En av avdelingslederne forklarte at plenumsorienteringer ikke alltid fungerte så bra. Selv om de hadde informert lærerne om skolevandring, kom det frem at de fant det utfordrende å nå ut med informasjon til alle. Det kan se ut til at skolevandring ikke var skikkelig forankret i kollegiet før metodikken ble tatt i bruk i praksis. Dette kan være årsaken til at våre informanter ikke ser verdien av skolevandring.

I tillegg til å utvikle skolen til en lærende organisasjon, må ledelsen ta hensyn til driftssiden. Ledelsens ulike og mangfoldige oppgaver kan være utfordrende, derfor er skolevandring tenkt som et hjelpemiddel for ledelsen i arbeidet med pedagogisk ledelse. Vi stiller oss derfor spørrende til hvorfor det kan se ut til at ledelsen ikke vier større del av sine arbeidsoppgaver til den pedagogiske ledelsen? Som vi har sett, mente en av avdelingslederne at ledelsen er motivert for å drive med skolevandring. Dermed behøver det ikke nødvendigvis å bety at skoleledelsen ikke har et ønske om å drive skolevandring. Men kan det, som Irgens (2007:180-183) peker på, være fordi ledelsesmodellen og sider ved den, er noe som blir pålagt ovenfra og derfor oppleves som tidkrevende? Og kan det da tenkes at dersom skoleeier hadde involvert skoleledelsen i større grad i utarbeidelse av metodikken, ville ført til enda større fokus på skolevandring?

Vi tolker at den ene avdelingslederen opplevde at mye av grunnen til at skolevandring var blitt nedprioritert, var fordi det er tidkrevende. Han fortalte at skolen fortsatt jobbet med systematikken, og pekte på at utfordringen var å finne måter som fungerte både for ledelsen og for lærerne. Å skolevandre fortalte han, opplevdes som kostbart med tanke på tid, krav og forventninger som kom utenfra. Det kan med dette se ut som at utfordringen ligger i å tilpasse skolevandring til deres skole. For at skolen skal kunne utvikle seg, er det viktig å ha i tankene at yrkesutøverne som arbeider nærmest elevene, gjerne er de med best kunnskap om hvordan arbeidet skal utføres. Og hvordan arbeidet konkret skal utføres, befinner seg derfor sjelden hos dem som er lengst oppe i hierarkiet (Irgens, 2007:180-183). En av avdelingslederne fortalte at han følte de drev med skolevandring hele tiden, men ikke slik kommunen har tenkt i forhold til systematikken som innebærer refleksjonssamtaler i etterkant. Dette samsvarer mye med det lærerne fortalte. De hadde sjeldent opplevd før- og ettersamtale i forbindelse med skolevandring. Dette ble i større grad knyttet til medarbeidersamtalen. Ellers fortalte en lærer at han daglig reflekterte uformelt om sine opplevelser i klasserommet med sine lærerkolleger. Han mente det var vanskelig å få til ettersamtalene kort tid etter på, og mente derfor at skolevandring var en utopi. Vi har sett at lærerne ønsket ledelsen velkommen inn i klasserommet. Men siden flere ikke helt så hensikten med skolevandring, kan en spørre seg om lærerne ikke er interessert i å bli skolevandret på? Eller er det kun tidspresset som hindrer ledelsen i å skolevandre?

Dersom skoleledelsen ikke er motivert til å prioritere skolevandring, kan det tenkes at det vil bli en utfordring å gjennomføre metodikken. Og selv om en av avdelingslederne mener de

er motivert, kan en helhetlig gjennomføring, inkludert observasjonskriterier utarbeidet sammen med læreren på forhånd, selve observasjonen og ettersamtale, by på utfordringer hvis ikke ledelsen har klart å inkludere lærerne. Vi vet at rektor er opptatt av å diskutere med lærerne, og finner det viktig at de er villige til å gå inn i prosjekter. I og med at skoleledelsen forteller at de i begrenset grad har nådd ut med informasjon om skolevandring til lærerne, stiller vi oss spørrende til om dette kan ha sammenheng med at rektor synes verdien av skolevandring er noe overfokuset. Videre kan det da tenkes at lærerne i utgangspunktet ikke er motivert til å delta. Men siden lærerne fortalte at ledelsen var velkommen inn i klasserommet, ser det ikke ut som de motsetter seg skolevandring. Utfordringen ser heller ut til å være at lærerne ga uttrykk for et savn av hyppigere og lengre besøk, for at det skulle oppleve en verdi, og for at vandringen skulle gi mening. I den amerikanske modellen for skolevandring er det kun lagt opp 3 minutter per observasjon, men det skal da forekomme hyppigere besøk enn det er blitt gjort på denne skolen, og med før- og ettersamtale (Skrøvset, 2008:19, Skrøvset og Tiller, 2011:138).

Det kan se ut til at både ledelsen og lærerne i mindre grad har blitt involvert i utarbeidelsen av skolevandring. Dette kan være grunnen til at arbeidet med å tilpasse skolevandring til skolen opplevdes som tidkrevende. I kapittel 1 viste vi til TALIS-rapporten (2014) som konkluderer med at norske lærere som får konkrete tilbakemeldinger fra rektor eller skolens ledelse, som har betydning for undervisningen, er mer tilfreds enn lærere som oppfatter at tilbakemeldingen bare er gitt for å oppfylle administrative krav (Udir, 2014:2). Gjennom intervjuene, samt i spørreundersøkelsen, ble det nevnt gjentatte ganger at skolevandring ble opplevd gjennomført kun på bakgrunn av pålegg ovenfra. Dette kan dermed være med på å forklare hvorfor det ikke er blitt utviklet ønsket engasjement for skolevandring i skolen.

### **5.2.3 Utfordringer med pedagogisk ledelse som førsteprioritet**

Pedagogisk ledelse innebærer blant annet å fremme elevenes læring, hvor skoleledelsen kommer tettere på undervisnings- og læringssituasjonene (Skrøvset, 2013:21). For å ivareta organisasjonens behov for utvikling på lengre sikt, har vi sett at den pedagogiske ledelsen er viktig, men utfordrende, da administrativ ledelse også er viktig for at organisasjonen skal kunne løse oppgaver på kortere sikt (Tobiassen, 1997:100). Her står ledelsen overfor en utfordrende balansegang som kan føre til konsekvenser for lærernes skolehverdag. Noen av lærerne vi intervjuet, pekte på at de i mindre grad opplevde økt fokus på pedagogisk ledelse etter innføring av den nye ledelsesmodellen. Da vi utfordret dem til å svare på hva de trodde kunne blitt gjort

annerledes i arbeidet med økt fokus på pedagogisk ledelse, svarte en lærer at en generelt burde ta et oppgjør med mellomlederstrukturen og rapporteringskulturen i samfunnet. Dette er påfallende da regjeringen i St.meld. nr. 31 "Kvalitet i skolen" ønsker å fjerne tidstyver i skolen. I dette arbeidet ønsket de å sette ned et utvalg for å avbyråkratisere skolene for på den måten å sikre at tidsbruken er rettet mot undervisningen og læringen (St.meld. 31, 2007-2008:80). Vi stiller oss dermed spørrende til hva som egentlig har blitt gjort i dette arbeidet? Er innføring av den nye ledelsesmodellen ment til å fjerne tidstyvene? I så tilfelle kan det se ut til at modellen har virket mot sin hensikt. Dermed kan det se ut til at det er regjeringen som er årsaken til at våre lærerinformanter opplevde at sin arbeidsplass er preget av altfor mange kokker, som fører til altfor mye søl.

Når våre informanter fortalte at de ikke hadde merket noen store endringer med tanke på økt fokus på pedagogisk ledelse, kan dette være en lysende varselampe om at ledelsen i mindre grad har klart å innfri intensjonen om observasjon og veiledning av lærerne i daglig praksis. Grøterud og Nilsen (2001:46-47) peker på at lærere har reagert mot at de administrative sidene ved skolelederrollen historisk sett har vært dominerende. Dette er noe byrådet i Bergen er svært opptatt av, og ønsker derfor å legge til rette for en mer synlig pedagogisk ledelse (Byrådsak, 412/09:1). Dermed skal avdelingslederne i den nye ledelsesmodellen ha minst 30% undervisning, for på den måten skape rom for å være mer tett på i det pedagogiske arbeidet i skolen. Kunnskap om klasserommets praksisformer blir dermed betraktet som en viktig faktor, for at skolelederne skal kunne legge til rette for og støtte lærernes læring og utvikling (Jensen og Hammersvik, 2011:218). To av lærernes opplevelse av den pedagogiske ledelsen kan dermed være en tankevekker, da de opplevde dette som fraværende. I tillegg mente flere lærere vi intervjuet at avdelingslederne ikke oppfylte kravet om 30% undervisning. Her ønsker vi å påpeke at avdelingslederstillingen er en nyopprettet stilling, som en bør ta høyde for kan ta tid å implementere i skolen. Intensjonene i den nye ledelsesmodellen er god, men vi ser at lærerne opplever den som noe ustrukturert. Ledelsen skal i dag ha enda flere baller i luften, samtidig som de skal spille ballen med enda flere personer. Dette kan være årsaken til at lærerne i dag opplever en ledelse som er mye opptatt i møter, etterutdanning og kursing, og at dette tar opp tiden de egentlig skulle brukt på undervisning. Som følge av dette har lærerne gitt uttrykk for at de opplever en ledelse som nedprioriterer mange av de aktivitetene som innbefatter arbeidet med elevene i klasserommet. Hva som er interessant å legge merke til i denne sammenheng er rektors innspill på dette området. Han pekte på at når avdelingslederne selv skulle ha undervisning, så de ikke de andre lærerne i aksjon i det daglige, fordi de da var i aksjon selv.

Det kan se ut til at skolen har løst utfordringen med å oppfylle kravet om 30% undervisning, med å gi avdelingslederne en rolle der de fungerer som en ekstralærer i undervisningen. På den ene siden kan dette åpne opp for at avdelingslederne jobber tettere sammen med lærerne i undervisningen. På den andre siden, og som en av lærerne påpekte, ble det ofte satt inn vikarer dersom avdelingslederen skulle bli opptatt med andre administrative pålegg. Lærerne ga derfor uttrykk for at de opplevde tanken bak den nye ledelsesmodellen som god, men de fant den utfordrende i praksis. Det kan dermed se ut som det er et gap mellom teori og praksis. Vi undrer oss derfor over hvorfor den nye ledelsesstrukturen ikke har ført til at skoleledelsen kommer tettere på undervisningen? Har ledelsen fremdeles altfor mange administrative oppgaver som de føler seg pålagt å prioritere før den pedagogiske ledelsen?

Vi har sett at byrådet ønsker å legge til rette for en helhetlig tenking omkring oppgavestrukturen i skoleledelsen. Dette gjelder både administrativ, pedagogisk- og personalledelse. Og med den nye ledelsesmodellen ligger det en forventning om at skoleledere skal være mer synlig i den pedagogiske ledelsen (Byrådsak, 412/09:5, 15). Ut ifra resultatene vi har presentert i kapittel 4, tenderer pedagogisk ledelse til en del utfordringer. Lærernes opplevelse av utfordringene ledelsen kan stå ovenfor når fokuset er satt på pedagogisk ledelse, blir i denne sammenheng interessant. En lærer fortalte eksplisitt at pedagogisk ledelse virker utfordrende for ledelsen. Han opplevde det som et paradoks at rektor som øverste pedagogiske leder, sjeldent var rundt i miljøet. I intervju med to andre lærere fikk vi et inntrykk av at de kun refererte til avdelingslederne når intervjuet dreide seg om pedagogisk ledelse. Rektor ble i denne sammenheng ikke nevnt, noe som igjen kan tyde på at også de opplever rektor som den i ledelsen som er minst rundt i miljøet. Dette kan bunne i at rektor fremdeles har hovedansvaret for de administrative oppgavene. Disse oppgavene har vi tidligere referert til som tidstyver, da de stjeler tid fra kjerneoppgaven i skolen som innebærer arbeidet med elevene i klasserommet (Meld. St. 19, 2009-2010:84-85). Den nye ledelsesstrukturen legger i tillegg opp til at avdelingslederne i større grad enn rektor, skal ta seg av den pedagogiske ledelsen som innebærer en tett-på-ledelse. Dermed kan det se ut til at intensjonene i den nye ledelsesmodellen til en viss grad er innfridd, da avdelingslederne oppleves som tett på lærerne. Fra rektors hold kan det ved første øyekast se ut til at den pedagogiske ledelsen er fraværende. Men gjennom intervjuene med lærerne kan det se ut til at det er strukturen ved pedagogisk ledelse, som er fraværende. Hvis vi betrakter pedagogisk ledelse ut i fra et uformelt plan, ser vi at lærerne opplever en rektor som alltid har døren åpen. Alle lærerne vi intervjuet fortalte at de ikke

opplevde noe problem med å gå direkte til rektor om de skulle ønske det. Rektor fortalte også at han synes det var viktig at lærerne følte de kunne gå direkte til han dersom de ønsket råd og veiledning.

### **5.3 Hva skal til for at lærerne verdsetter en tilbakemeldingskultur i skolen?**

I vår forskning, både gjennom teori og resultater, ser vi at det er en nær sammenheng mellom relasjoner og tilbakemeldingskultur. Våre informanter har pekt på at de opplever skolekulturen og relasjonene med ledelsen som avgjørende i forhold til hva slags tilbakemeldingskultur som eksisterer i skolen. I forhold til systematiske og faglige tilbakemeldinger oppleves det generelt en svak tilbakemeldingskultur mellom ledelsen og lærerne i skolen. I dette kapittelet ønsker vi derfor å drøfte hvilke faktorer som bør være tilstede i skolen for at lærerne verdsetter en tilbakemeldingskultur.

I den tro at tilbakemeldingskulturen på skolen kan ha innvirkning på hvordan den nye ledelsesmodellen med sikte på skolevandring blir opplevd blant lærerne, forberedte vi derfor noen spørsmål om kulturen generelt og tilbakemeldingskulturen spesielt til intervjuene. Dette bunner i den nyeste TALIS-rapporten som konkluderer med at det i Norge har skjedd en positiv utvikling når det gjelder tilbakemelding til lærerne siden 2008 (Udir, 2014:2). Bakgrunnen til dette kan være at tilbakemelding har blitt vektlagt i de seneste Stortingsmeldingene om skolen. Både i St.meld. nr. 31 (2007-2008), og i Meld. St. nr. 19 (2009-2010), blir det stilt tydelige krav til tilbakemeldinger mellom skolens ledere og lærerne. På den ene siden beskrev våre informanter kulturen på skolen som fin, inkluderende, åpen og stor takhøyde for ulikheter. Skolen blir opplevd som en trygg arbeidsplass, med en kultur preget av gode relasjoner, åpne dører, samarbeid og generelt et godt miljø der folk bryr seg om hverandre. I tillegg var det en lærer som spesifikk løftet fram at de har et godt elev- og menneskesyn på skolen som både er uttalt, men blir og sett i praksis over hele linjen. På den andre siden viser resultatene fra intervjuene at det forekommer få formelle og systematiske tilbakemeldinger mellom skolens ledelse og lærerne. Når rektor sier skolen bærer preg av en uformell kultur der det er rom for humor og ulikheter, ser vi at dette kan henge sammen med at tilbakemeldingskulturen av lærerne samtidig blir opplevd som noe ustrukturert og tilfeldig. Flere av våre informanter fortalte at tilbakemeldinger begrenset seg stort sett til medarbeidersamtalene. Med begrepet tilbakemelding mener vi ”dialoger som fremmer læring, anerkjennelse, engasjement, refleksjon og potensiell kompetanse hos den lærende” (Viddal, 2007:93). Da lærerne fortalte at de sjeldent

opplevde systematiske og formelle tilbakemeldinger fra skoleledelsen, stiller vi på den ene siden spørsmål til hvorfor ikke ledelsen med metodikken skolevandring i større grad har klart å skape en struktur rundt tilbakemeldinger? Og i hvor stor grad lærerne opplever å få tilbakemeldinger på deres daglige arbeid i skolen? På den andre siden stiller vi også spørsmålstegn til i hvilken grad lærerne har et realistisk forhold til forventningene om tilbakemeldinger?

### **5.3.1 Et kollegialt samarbeid?**

I intervju med lærerne fikk vi et inntrykk av at lærerne opplevde den uformelle kulturen som preger skolen, utelukkende positiv. Flere av våre informanter fortalte at de på bakgrunn av skolens åpne kultur, følte at de kunne få veiledning og tilbakemelding fra både sine lærerkollegaer og skoleledelsen ved behov. Fordi samarbeidet kommer av at lærerne selv ser nytten av det, og ikke nødvendigvis fordi det er pålagt, ser vi mange likhetstrekk med den skolekulturen som Hargreaves (1996:201-202) betegner som et kollegialt samarbeid. Det virker som at lærerne opplever en behagelig atmosfære på skolen, men dette trenger ikke nødvendigvis å være ensidig positivt. Den tryggheten lærerne føler på, kan føre til lite endring da det virker som at det er utviklet en samstemmighet om hvordan de vil ha det på skolen. Hargreaves (2012:204-205) gjør oss i denne sammenheng oppmerksom på at deltakerne i en samarbeidskultur ikke lar andre målsettinger avgjøre arbeidet deres. Dermed kan dette være med på å forklare hvorfor en tilbakemeldingskultur slik den nye ledelsesmodellen med skolevandring er lagt opp til, kan være utfordrende å forankre i skolen da lærerne føler seg faglig trygge og utøver eget skjønn.

### **5.3.2 Påtvunget kollegialitet?**

En fordel med innføring av skolevandring, kan være at strukturen rundt tilbakemeldinger blir satt mer i system. Ledelsesmetodikken legger føringer på hvordan skolens ledelse kan skape et tettere forhold gjennom planlagt samarbeid styrt av skolens ledelse. Dermed er det tenkt at samarbeidet blir forutsigbart og administrativt regulert. Skolevandring som metodikk kan derfor på mange områder minne om det Hargreaves (2012:204-205, 217) kaller påtvunget kollegialitet. Men når teammøter med avdelingsleder, veiledning, samarbeid og tilbakemeldinger blir obligatorisk, kan ulempen med påtvungen kollegialitet være at dette oppleves som et forstyrrende element i en etablert uformell kultur. I skolen vi har forsket på kan det dermed se ut til at ledelsen står ovenfor et slags dilemma mellom krav fra stat og

skoleeier som legger føringer på en struktur rundt oppfølging og tilbakemelding, og lærernes ønsker og forventninger om å kunne gå til ledelsen etter eget ønske ut i fra egne behov. Vi har i teorikapittelet tatt tak i begrepet accountability som i korte trekk dreier seg om å stå til ansvar for å oppfylle mål (Birkeland, 2008:37, 59, Langfelt, 2008:11, 18). Spørsmålet her blir da hvem skoleledelsen skal stilles til ansvar for? Skoleeier Bergen kommune, eller lærerne? Vi ser at ledelsen havner i et krysspress mellom krav og forventninger fra sentrale myndigheter om struktur rundt tett oppfølging og tilbakemeldinger, og den rådende uformelle kulturen som skolen preges av. Hvorfor skjer dette? Hvorfor er det så stor forskjell mellom politiske krav og forventninger og det våre resultater viser? Og hvilke faktorer bør være tilstede for at lærerne verdsetter en strukturell tilbakemeldingskultur?

For at lærerne skal verdsette en tilbakemeldingskultur generelt i skolen, pekte rektor på hvor viktig det er med en flyt mellom lærerne og ledelsen. Vi ser dermed at det er helt avgjørende med samarbeid for at en tilbakemeldingskultur skal forekomme. Ifølge en av lærerne vi intervjuet, eksisterer det en god samarbeidskultur på skolen, men dette opplevde han var uavhengig av ledelsen. En annen lærer fortalte at han hadde mest sansen for samarbeid med lærerne gjennom kollegaveiledning. Han sa at det er slik en kan få i gang pedagogiske diskusjoner der lærerne kan gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. En slik type veiledning syntes han ikke eksisterte mellom lærerne og ledelsen i dag. Dette handler blant annet om at avdelingslederne har veldig lite undervisning, og han opplevde dermed ikke at de er de beste å diskutere den pedagogiske praksisen med. Videre uttrykte han at dette opplevdes som helt greit. Dermed kan det se ut til at det eksisterer en usynlig kontrakt i skolen (Berg, 1999). Den usynlige kontrakten går blant annet ut på at ledelsen og lærerne respekterer hverandres autonomi, da de i mindre grad blander seg inn i hverandres arbeidsoppgaver. Men bildet er også nyansert. En annen lærer ønsket for eksempel en kritisk vurdering fra ledelsen, slik at han på denne måten kunne utvikle seg til å bli en bedre lærer. Dette blant annet fordi han ellers er mye alene i klasserommet. For at lærerne dermed skal verdsette en tilbakemeldingskultur i skolen, tyder mye på at det kreves en tydelig ledelse som aktivt streber etter å endre sin rolle til å kunne fremstå som en mer tydelig pedagogisk leder. Tydelighet tror vi kan bidra til at lærerne vet hvem de skal forholde seg til og hvilke krav og forventninger som stilles.



### **5.3.3 Individualisme?**

I intervju med den ene avdelingslederen beskrev han en kultur på skolen som tidligere var preget av individualisme. Lærerne foretrakk å jobbe alene bak lukkede dører, og viste tegn til at de i mindre grad likte å bli evaluert i sitt arbeid. En slik kultur ser vi bærer preg av den lærerkulturen Hargreaves kaller individualisme (Hargreaves, 1996:174-175). I kapittel 2 har vi pekt på at i en slik kultur er lærerne gjerne redde for å prøve ut nye ting og tar avstand fra kritikk. Avdelingslederen fortalte videre at de derfor har lagt ned et enormt arbeid med å bryte med denne kulturen. Ledelsen har aktivt arbeidet med å få til dialoger som fremmer læring gjennom refleksjon og tilbakemeldinger. I senere tid opplevde han derfor en enorm endring. Dette ser vi skinner gjennom i alt av innsamlet datamateriale. Skolekulturen er åpen, og lærerne viser interesse og nysgjerrighet ovenfor arbeidet til sine lærerkolleger. Samtidig pekte avdelingslederen på at med mange ansatte vil det likevel alltid være noen steder det ikke er helt optimalt, men at det per i dag er lite å klage over. Dette er interessant i forhold til den utbredte lærerkritikken mot ledelsen som går igjen i flere av intervjuene. Kanskje kan det være slik at ledelsen har æren for en skolekultur som er så åpen at den legitimerer kritikk mot ledelsen? Kanskje er det også slik at lærerne ikke har sett ledelsens arbeid med å utvikle denne kulturen, og at de dermed heller ikke vet å verdsette dette arbeidet til ledelsen?

### **5.3.4 Balkanisering?**

På lik linje med den ene avdelingslederen, pekte også en av våre lærerinformanter på at de hadde et sosialt miljø på skolen, men at dette nødvendigvis ikke gjaldt alle. Han mente det fremdeles fantes grupperinger blant lærerne der det har ligget konflikter i mange år tilbake. Lærerens opplevelse av sosiale og kulturelle grupperinger blant lærerkolleger, kan være et fenomen som i ytterkant likner på Hargreaves (2012:223) beskrivelse av balkanisert lærerkultur. Vi har i kapittel 2 pekt på at en lærerkultur preget av balkanisering består av et splittet kollegie i ulike undergrupper, og som ofte står mot hverandre. På den ene siden ser vi at dersom skolen bærer preg av en slik balkanisering, kan dette være en hemmende faktor for utvikling og læring og evnene til samarbeid med andre. Dermed kan det bli utfordrende med for eksempel kollegaveiledning med sikte på å få frem nye synspunkter og perspektiver. Kollegaveiledning som består av noen av de samme elementene som skolevandring, kan dermed føre til lite utvikling og endring, dersom det er lærere innenfor samme gruppering og fagfelle som veileder hverandre. De vil gjerne ha felles pedagogisk tankegang som ikke fører til utvikling, men til en distansert lærerkultur som skaper avstand fra andre tenkemåter. Dersom

vi tar utgangspunkt i at skolen er preget av åpenhet generelt, kan vi på den andre siden se at ulike meninger som eksisterer i de ulike grupperingene kan komme skolen til gode. Dette kan kanskje forklare hvorfor den ene avdelingslederen fortalte at de på flere områder har lyktes i arbeidet med å få til dialoger som har ført til læring gjennom tilbakemeldinger. Han fortalte at i dette arbeidet, jobbet de bevisst med sammensetninger av lærerne, og satt trykk enkelte plasser for å få til samarbeid. I dette arbeidet satt de for eksempel sammen en erfaren og en fersk lærer på trinnene. På denne måten kan skoleledelsen unngå eller løse opp mekanismer i en kultur bestående av balkanisering, og i større grad skape en verdsettende tilbakemeldingskultur på tvers av ulikheter. Utover avdelingslederens antakelser og denne lærernes oppfattelse av grupperinger blant lærerne, kan vi på den ene siden i våre resultater ikke finne flere tegn som tyder til en balkanisert lærerkultur. På den andre siden ser vi tendenser til en splittelse mellom lærerne og ledelsen. Flere av våre lærerinformanter viste tegn til at de foretrakk kollegaveiledning, fremfor veiledning fra ledelsen. Vi stiller oss derfor spørrende til hvorfor det ut i fra resultatene ser ut til at lærerne stiller seg tvilende til ledelsens pedagogiske kompetanse? Når våre lærerinformanter i tillegg fortalte at de i mindre grad opplevde en ledelse som skapte struktur rundt tilbakemeldingene, og derfor kanskje foretrakk kollegaveiledning, spør vi oss videre om lærerne i det hele tatt anerkjenner ledelsen som pedagogiske ledere?

### **5.3.5 Dialogiske læringsprosesser?**

Den nye ledelsesmodellen legger opp til teammøter der avdelingslederne skal være deltakende. På den måten er det tenkt at ledelsen skal komme tetter på lærernes arbeid. I denne oppgaven støtter vi oss til Viddals (2007:93) definisjon av begrepet tilbakemelding, og vi ser dermed at den nye ledelsesmodellen tilrettelegger for en dialog som blant annet kan fremme refleksjon og læring. Noen av våre informanter opplevde det som positivt at avdelingslederne var tilstede på teammøtene. At disse møtene var obligatoriske og satt av til faste tider, ble i tillegg opplevd som en styrke da dette er med på å skape rutine og struktur i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid. Vi ser dermed at lærerne opplever det som viktig at det i teammøtene åpnes opp for læring og utvikling gjennom refleksjon rundt det pedagogiske arbeidet. I teorikapittelet har vi sett at i dette arbeidet er lederen en sentral person. Hans oppgave blir da å sette i gang dialogiske læringsprosesser, hvor han kan være en modell for de andre. På denne måten kan en oppnå et større læringstrykk og læringsutbytte. Lederen må da tørre å gi rom for dialogiske arbeidsformer, og våge å bruke den tid som trengs for å skape en produktiv læringskultur (Dysthe, 1997:85-86, 94). To andre lærere fortalte at de ikke opplevde teammøtene som spesielt

lærerrike, dette kan gi oss indikasjoner på at lærerne opplever en ledelsen som i mindre grad oppmuntrer til at lærerne selv tar initiativ og tar opp ting til debatt. De fortalte videre om en opplevelse av at møtene ble holdt for at avdelingslederne selv skulle kunne holde seg orientert om det som skjedde i klasserommet. Dermed kan en forstå at møtene oppleves som lite relevante for lærerne. Yukl (2013:23) peker på at ledelsen må legge til rette for individuell og kollektiv innsats for å oppnå felles mål. En slik ledelsestilnærming understreker behovet for samspill mellom ledelsen og lærerne, hvor gode relasjoner er viktig. Ved å fokusere på det relasjonelle perspektivet, blir tilknytning til dialogen nær. Dette er noe vi ser rektor spesielt tar høyde for, da han uttrykker hvor viktig det er å være åpen for innspill, for at en tilbakemeldingskultur skal forekomme.

### **5.3.6 En lærende organisasjon er preget av en tilbakemeldingskultur**

Vi har sett at St.meld. nr. 30 (2003-2004:23) understreker et krav om skolen som lærende organisasjon, og videre setter søkelys på personalets læring. I EvaLed (2014) har vi lest at det har skjedd en betydelig endring på lederplan med mye læring. Dette har imidlertid ikke nådd helt ut på vingene til lærerne, noe som også vår rektorinformant opplevde. Fokuset i den nye ledelsesmodellen har ligget på ledelsen fortalte han, noe han følte ikke var nok. Han er opptatt av å høre lærerstemmen rundt pedagogikken, og deres synspunkter og tanker i det som foregår på skolen. Vi tror teammøtene har et stort potensial til å være en arena hvor lærerstemmen blir hørt. Derfor undrer vi oss over hvorfor læring på lederplan i begrenset grad har nådd ut i klasserommene, slik det blir oppsummert i EvaLed-rapporten?

Som tidligere nevnt har våre lærerinformanter fortalt om en opplevelse av at mye av tiden i teammøtene går med til orientering. Men dette behøver imidlertid ikke bety at avdelingslederne ikke ønsker å jobbe for en skole som en lærende organisasjon. Det kan på den ene siden være at tiden ikke strekker til for å få med seg hva som rører seg ute i skolen, og at de derfor bruker teammøtene til å få et innblikk i lærernes arbeidshverdag. Skoleledere må være oppdatert og oppdateres for å kunne bygge opp skoler til lærende organisasjoner. En del av pedagogisk ledelse innebærer tilrettelegging og involvering i skolens læringsprosesser (Meld. St. 19, 2009-2010:13, 15). Ledelsen må da få kunnskap om praksisformene i klasserommet for å kunne legge til rette for, og støtte lærernes læring og utvikling (Jensen og Hammersvik, 2011:218). I og med at resultatene fra intervjuene viser at det forekommer lite skolevandring på skolen generelt, og at avdelingslederne kun har 30% undervisning, kan de orientere seg om hva som skjer inne i

klasserommet på teammøtene. På den måten kan de få et innblikk i det pedagogiske arbeidet som foregår i klasserommene. På den andre siden kan det derfor se ut til at noen av våre lærerinformanter opplevde teammøtene som lite effektive, og at tiden ble brukt til å gi informasjon som heller kunne blitt sendt via mail. Det kan dermed se ut til at teammøtene ikke blir prioritert til lærernes ønske om å snakke pedagogikk som kan føre til utvikling og læring. Når noen lærere i tillegg opplever at teammøtene ikke gir dem noe nyttig, eller noe nytt, og at møtene bare er satt på bakgrunn av formelle føringer, ser vi igjen likhetstrekk med Hargreaves lærerkultur; påtvungen kollegialitet. Han hevder at i en slik kultur kan lærerne risikere å bli overkjørt ved at skoleledelsen forlanger at de må samarbeide, uten at lærerne helt ser hensikten med det. Dette peker han på vil være lite effektivt (Hargreaves, 1996:218). Det kan tenkes at lærerne ikke har tillit til avdelingsleder som pedagogisk leder, og at det er derfor de ikke ser hensikten med å samarbeide med dem. Og dersom avdelingslederne opplever at de har altfor mange oppgaver, og at tiden ikke strekker til for den pedagogiske biten, kan det tenkes at de må få kunnskap gjennom det lærerne forteller, fremfor å oppleve det selv. Det kan dermed tyde på at den tidkrevende administrative rollene avdelingslederne har, får konsekvenser for det pedagogiske arbeidet. Bergen kommune forventer at pedagogisk ledelse bør prioriteres i større grad, men gjennom vår forskning ser vi at dette kan bli utfordrende i praksis.

Dersom lærerne opplever møtene som lite relevante, ser en at dette henger sammen med fravær av læring og utvikling. Selv om den nye ledelsesmodellen tilrettelegger for teammøter, kan denne tenkte strukturen for samarbeid allikevel skape utfordringer for å igangsette diskusjoner rundt pedagogiske tema når tiden ser ut til blir brukt på å orientere ledelsen. Vi ser at lærerne opplever en ledelse som i mindre grad bruker fellestiden på teammøtene til pedagogisk utviklingsarbeid som de ser nytte av. Derfor blir det viktig at det tilrettelegges for utviklingsarbeid i andre sammenhenger. I denne sammenheng tenker vi skolevandring kunne vært et optimalt verktøy. Men når våre resultater tenderer til at lærerne ikke opplever refleksjonssamtale i etterkant av skolevandring, kan en videre spørre seg hvor en skal finne tid til refleksjon rundt det pedagogiske arbeidet? Vi har sett at en del lærere føler de kan gå rett til rektor dersom de trenger hjelp. Samtidig utpeker lærerne hverandre som gode samtalepartnere. Når det gjelder å forstå opplevelsen av en tilbakemeldingskultur i skolen, ser vi ut i fra innsamlet data at dette handler om eksistensen av systematiske og faglige tilbakemeldinger mellom skolens ledelse og lærerne. Dette bør være tilbakemeldinger som oppleves som støttende, noe som er knyttet til lærernes undervisningspraksis og som bidrar til lærernes individuelle læring

og kunnskapsutvikling. Gjennom vår forskning har vi sett at tilbakemeldingskulturen er en del av organisasjonskulturen. Derfor har vi knyttet noen av lærernes opplevelser til Hargreaves (1996/2012) ulike skolekulturer. Vi ser dermed at kulturen ofte også omhandler de relasjonelle ferdigheter hos lærerne og skoleledelsen.

#### **5.4 Hvordan kan den nye ledelsesmodellen med skolevandring som tenkt metodikk føre til et tettere bånd mellom læreren og ledelsen?**

”Målsettingen med en endret ledelsesmodell er å skape større handlingsrom for pedagogisk ledelse. Ledelsen skal ha tettere oppfølging av skolens lærere ved observasjon og veiledning i daglig praksis” (Byrådsak 412/09:15).

Med disse intensjonene tolker vi det som at den nye ledelsesmodellen er rettet mot den rollen skolens lederteam har, for å skape økt fokus på pedagogisk ledelse. Vi ser at ledelsesmodellen setter økt fokus på økt styring fra ledelsen, noe som kan medføre svekket handlingsrom for læreren. Vi tror at økt fokus på pedagogisk ledelse også kan skape tettere bånd mellom lærere og skoleledelsen, og at denne forandringen av skolen som organisasjon igjen vil ha betydning for lærernes arbeidsforhold. Derfor ønsker vi å se nærmere på hvordan den nye ledelsesmodellen med skolevandring som tenkt metodikk, kan føre til tettere bånd mellom ledelsen og lærerne. Ved å bruke ulike organisasjonsteoretiske tilnærminger til den nye ledelsesmodellen og skolevandring, ønsker vi å drøfte sterke og svake sider ved strukturen og metodikken. Disse teoriene kan være til hjelp med å gi et teoretisk fundament for forskerspørsmålet som videre kan belyse problemstillingen.

Den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune ble initiert fem år siden og skoleledere har vært meget sentrale i utviklingsprosessen. Med oppretting av egne avdelingslederstillinger med spesifikke føringer på stillingens innhold, ser vi en struktur som bryter ned og spesialisierer oppgaver. Styrken i den nye ledelsesmodellen og skolevandring finner vi ligger i de presise definisjoner av rettigheter og plikter, og at kommunikasjonen er lagt opp til å gå vertikal gjennom avdelingslederne. Med en nær tilknytting til sin utpekte avdelingsleder, kan dette føre til et tettere bånd mellom ledelsen og lærerne. Organisasjonsstrukturen til den nye ledelsesmodellen kan på mange områder minne om det Christensen (2000:31) omtaler som et rasjonelt organisasjonsperspektiv. På den ene siden kan sider ved den nye ledelsesmodellen innenfor et rasjonelt organisasjonsperspektiv, skape rutine og stabilitet. Og med den nye ledelsesmodellen og skolevandring, innfører Bergen kommune en ferdig oppskrift på hvordan

dette kan gjennomføres. Implementeringen var dermed ment til å justere innenfor strukturelle rammer. På den andre siden ga våre informanter et inntrykk av et savn av systematikk og struktur i den nye ledelsesmodellen. Ledelsesstrukturen ble av flere lærere opplevd som en struktur preget av mange kokker og mye søl. Dette kan tyde på at den nye ledelsesmodellen i noe grad er preget av et rasjonelt byråkratisk organisasjonsperspektiv, men det kan se ut til at den ikke har virket helt etter sin hensikt.

Lærernes opplevelse av den nye ledelsesstrukturen tyder til at de strukturelle endringene gjort i skolen, bærer preg av mye byråkrati. En av lærerne presiserte spesielt at han hadde forventet en struktur som skulle hjelpe lederne til å bli mer synlig og tett på, men som følge av ledelsesstrukturen pekte han på det byråkratiske som en hindrende faktor. Han mente det ble for mange mellomledere som skulle rapportere til hverandre, noe han ga uttrykk for at lærerne led under. Også rektor pekte på byråkratiske utfordringer som følge av den nye ledelsesmodellen og skolevandring. Med tanke på å få gjennom en sak, eksemplifiserte han med at saken nå skal gå gjennom avdelingslederne, som deretter skal diskutere det med rektor. Dermed opplevde han at beslutninger tok lengre tid. Vi ser at lærernes og rektors opplevelse av skolens organisatoriske oppbygging i stor grad samsvarer med Dalins (1995:23) beskrivelse av skolen som byråkratisk og stiv i sin oppbygging. Et slikt rasjonelt organisasjonsperspektiv peker han videre på, ikke er ideelt da situasjonen i skolen er mer flytende og flertydig. En av lærerne presiserte dette da han ikke opplevde de formelle strukturene som avgjørende for om de gjorde en god jobb på skolen. I flere av intervjuene med lærerne kom det frem at opplevelsen av en tett-på-ledelse i stor grad var personavhengig. Vi tolker dermed at relasjonen mellom ledelsen og lærerne er av stor betydning, og at opplevelsen av en tett-på-ledelse dermed vil variere fra person til person. På den ene siden kan en strukturell fortolkningsramme være til hjelp for å forstå deler av skolen som organisasjon. Men som både Dalin (1995) og en av lærerne pekte på, kan det på den andre siden se ut til at den lar seg vanskelig å anvende i sammenheng med skoleutvikling, da situasjonen i skolen innbefatter flere viktige variabler en må ta hensyn til.

Gjennom et human resource perspektiv (Bolman og Deal, 2014:146-147), eller som Christensen (2000:31-32) har kalt et naturlig perspektiv, tar en høyde for det enkelte menneskets bidrag, samt samspillet mellom skolens personale. Styrken med skolevandring er at metodikken kan hjelpe ledelsen til å skape gjennomføringskraft av pedagogisk ledelse. Skolevandring åpner opp for observasjon og tilstedeværelse i klasserommet, samtidig som det skaper en arena for å

diskutere undervisningspraksis og skolens satsingsområder. Dette kan skape et tettere bånd i organisasjonen mellom leders og lærers forhold til undervisningen. Vi ser dermed at ledelsens førsteprioritet blir oppfølging og utvikling av den enkelte lærer. Hvis en tilnærmer seg skolevandring med et human resource perspektiv blir fokuset rettet mot samarbeid, kommunikasjon og en felles forståelse (Christensen, 2000).

Flere av lærerne påpekte at skolevandring kanskje ble litt overflødig, da det i skolen allerede eksisterer en kultur preget av en god kontakt mellom ledelsen og lærerne. Dette ble begrunnet med at forholdet mellom ledelsen og lærerne var preget av gjensidig tillit, og at kulturen på skolen ble opplevd av lærerne som uformell med et godt nettverk. Det kan også se ut til at ledelsen deler mye av den samme opplevelsen som lærerne. Rektor opplevde at lærerne stadig kom direkte til han om det skulle være noe. Derfor trodde han at verdien av skolevandring var noe overfokusert. Ikke bare opplevde han et kontaktsøkende personale, men selv besøkte han klassene, da dørene alltid er åpne. Fordelen med uformelle strukturer preget av en horisontal kommunikasjon mellom lærerne og ledelsen samt åpne dører, kan være at lærerne opplever fritt spillerom til å ta egne valg. Da kan de ta avgjørelser basert på en trygghet om at ledelsen stoler på det arbeidet de gjør. På den måten fremmer de en stabilitet, og unngår de store konflikter i organisasjonen.

Utfordringene med et human resource perspektiv (Bolman og Deal, 2014), er at det da kan bli vanskelig med generelle regler og strukturer. Skolevandring som ledelsesverktøy fordrer en viss struktur og ramme for gjennomføring. Målet med skolevandring om å skape en tett-på-ledelse, kan dermed bli utfordrende da dette av lærerne ble opplevd som personavhengig. Gjennom intervju med noen av lærerne, kom det frem at det var noen avdelingsledere som de ikke hadde en nær relasjon til, og som de følte ikke hadde oversikt over hva som skjedde i skolen. For rektor kan det da bli vanskelig om ikke lærerne underordner seg enkelte avdelingsledere, dersom situasjon og person påvirker hvilke leder de velger å operere med. Vi ser dermed en svak side med skolevandring dersom det ikke på forhånd eksisterer et tett bånd mellom ledelsen og lærerne. Dette kan videre føre til at metodikken får liten eller ingen gjennomslagskraft.

I kapittel 2 viste vi til Moellers (1968) forskning der han undersøkte hva strukturen hadde å si for arbeidsmoralen (se kap. 2.4.3). Han kom fram til at arbeidsmoralen var høyere blant lærerne i skolen som var strammest organisert. Lærerne foretrakk formelle ordninger, roller og autoritetsforhold slik vi har beskrevet i det rasjonelle, byråkratiske perspektivet. Derfor tror vi

at selv om skolevandring kan bli opplevd som noe overflødig, da våre informanter har gitt uttrykk for at de allerede opplever et tett bånd med ledelse, kan skolevandring danne de formelle og strukturelle rammene som er nødvendig for å sikre at alle lærerne får både veiledning, ros og konstruktive tilbakemeldinger.

Avdelingslederne fortalte at krav fra skoleeier, rapportering og tilbakemelding ble opplevd som faktorer som hadde vært ekstremt stigende de siste årene. Derfor opplevde de intensjonene i Byrådsak 412/09 om tettere oppfølging av skolens lærere gjennom observasjon og veiledning, som utfordrende. Flere av lærerne delte den samme opplevelsen. I dag med den nye ledelsesmodellen er ledelsen i enda større grad opptatt med administrative oppgaver, fortalte de. Istedenfor en tett-på-ledelse opplevde de større distanse. Og når ledelsen består av flere, føler de at ledelsen er mindre tilgjengelig. Med flere pålagte oppgaver tror våre informanter at dette skaper tidstyver som fører til at ledelsen ikke klarer å innfri intensjonene.

En politisk fortolkningsramme kan åpne opp for bakenforliggende årsaker til strukturelle utfordringer (Dalin, 1994:70). Utvikling i skolen kan da ses i lys av en evig maktkamp mellom individuelle- og gruppeinteresser. I forhold til skolen som organisasjon vil det i vår forskning dreie seg om de politiske sidene, i dette tilfelle pålegg om en ny ledelsesstruktur og innføring av skolevandring som metodikk. Dermed kan dette bli en kamp om interesser. I vår tolkning av våre informanters opplevelse, kan det se ut til at det har oppstått politiske konflikter med tanke på sosiale krefter i skolen. Dette kan være med på å skape rammer og betingelser for hvordan skolen skal fungere. En forventning om en mer tett-på-ledelse med skolevandring som tenkt metodikk, kan bli føringer som glemmer sider ved skolens liv som er sentrale for å kunne forstå dem. Ut i fra et politisk perspektiv kan en da risikere at graden av rasjonalitet og betydningen av samarbeid i skolen blir undervurdert (ibid:75-76). Gjennom intervjuene kom det fram at noen av lærerne i liten grad opplevde et tettere bånd med ledelsen, etter at den nye ledelsesmodellen ble innført. I lys av et politisk organisasjonsperspektiv ser vi at mye av årsaken til lav måloppnåelse av en tett-på-ledelse og skolevandring, kan bunne i en interesse- og maktfordelingskamp mellom skoleeier og skoleledelse.

De foregående perspektivene kan være til hjelp i analysen av hvordan den nye ledelsesmodellen med skolevandring som tenkt metodikk, kan føre til et tettere bånd mellom lærerne og ledelsen. Men vi ser at perspektivene setter noen begrensninger da de bare tar for seg ytre faktorer, og at



symbolske fenomener er viet mindre plass. Dalin (2004:77) hevder at for å komme innenfor skallet, må en ta utgangspunkt i meningen bak handlingen i analysen.

Vi startet dette drøftingskapittelet med å fremheve at ledelsen skal drive observasjon og veiledning i daglig praksis (Byrådsak 412/09:15). Vi tolker dette som en intensjon om en tettere kobling mellom ledelsen, lærerne og til slutt undervisningen i klasserommet. Teorien om organisasjoner som løst koblet sammen, tror vi i denne sammenheng derfor kan være en mulig tilnærming til å knytte opplevelsen av den nye ledelsesstrukturen til koblinger i organisasjonen. Weicks teori om løse koblinger kan gi et bilde av ulike måter skolen som organisasjon kan forandre seg ved at det innføres en ny ledelsesmodell.

#### **5.4.1 Tettere koblinger**

Løse koblinger mellom ulike enheter i en organisasjon betyr, ifølge Weicks teori det samme som lite kunnskapsoverføring mellom dem (Lillejord, 2011:290). I skolesammenheng kan dette dreie seg om mål nedfelt i sentrale kommunale styringsdokument, som ikke når inn i grunnstrukturen i skolen. Dette er fordi koblingene mellom kommunen som skoleeier, ledelsen og til slutt lærerne er løse. I kapittel 2 har vi pekt på ulike årsaker til hvorfor koblingene i skolen som organisasjon blir beskrevet som løse. Vi har blant annet vist til St.meld. nr. 31 som peker på at det kan se ut til at det råder en stilltiende enighet i mange skoler om at ledelsen ikke skal blande seg for mye i lærernes arbeid (St.meld. 31, 2007-2008:45). For å illustrere tilfellet viser vi til en av lærerne som fortalte at han ønsket å gjøre sin jobb, men foretrakk sine lærer-kollegaer fremfor ledelsen å jobbe tett med. Ledelsen gjør sitt og sin jobb, og dette fortalte han er helt greit.

*Jeg tenker at så lenge man blir hørt, hvis det er noe viktig jeg tar opp, og at informasjon går begge veier, så er det greit. Noe tettere enn det har jeg ikke behov for.*

Det er nettopp en slik tankegang Berg (1999) beskriver som ”Den usynlige kontrakt”. Vi stiller oss spørrende til hvorfor skolen ser ut til å være bygd på en norm om ikke-innblanding fra ledelsen? Og i så tilfelle, hvorfor og hva er det som skal til for å bryte med denne tradisjonen? I en tilnærming til å svare på disse spørsmålene ønsker vi videre å støtte oss til teorien om løse koblinger når vi skal se nærmere på hvordan den nye ledelsesmodellen med skolevandring kan føre til et tettere bånd mellom lærerne og ledelsen.

At det er lærerne som er motvillige til forandring, har tradisjonelt sett vært forklaringene på lite utvikling i skolen. Teorien om løse koblinger tror vi kan gi oss en forståelse av at det kanskje ikke er lærernes holdninger som gjør det vanskelig å få til ønsket endring, men skolens struktur. Historisk sett har lærernes profesjonalitet vært forankret i deres valgfrihet til metode, knyttet til deres individuelle fagkunnskaper. Oppgaven til skolens ledelse har derfor vært å fungere som en ”buffer” som beskytter mot innsyn og forstyrrelser utenfra. Dette har ført til at skoleledernes oppgaver tradisjonelt sett heller ikke har vært å lede skolens pedagogiske arbeid, men å ha ansvar for organisasjonen rundt undervisningen (Lillejord, 2011:290-291).

Den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune legger opp til at ledelsen skal få større gjennomføringskraft for pedagogisk ledelse for på den måten oppnå et større læringstrykk og større læringsutbytte (Byrådsak, 412/09). Gjennom skolevandring har ledelsen et verktøy til å skape denne gjennomføringskraften. Dette kommer til synet både gjennom observasjon og tilstedeværelse i klasserommet, og ved å skape en arena der en kan diskutere undervisningspraksis og skolens satsingsområder. Lærernes forpliktelser til skolens målsetting blir dermed tydeligere, og skaper videre tettere bånd i organisasjonen, samt tettere bånd med tanke på lærers og leders forhold til undervisning. Pedagogisk ledelse handler i den sammenheng blant annet om å lede skolens arbeid mot mål som er nedfelt i styringsdokumenter. I praksis kan dette dreie seg om å lede skolens arbeid mot kommunens satsingsområder. Gjennom intervjuet med avdelingslederne fikk vi vite at satsingsområdet i dag var kommunikasjon i en digital hverdag. Den nye ledelsesmodellen legger dermed til rette for at ledelsen i større grad kan sikre at lærerne gjennomfører undervisningsopplegg som er rettet mot kommunens satsingsområde. I lys av teorien om løse koblinger ser vi at ledelsen dermed i større grad har mulighet til å bryte ”den usynlige kontrakt” og sørge for at skolen i sin helhet jobber sammen for skolens fokusområder.

I innledningen pekte vi på hvordan ansvarsforholdene har endret seg i skolen etter innføring av den nye ledelsesmodellen. I lys av teorien om skolen som løst koblet sammen, ser vi hvordan avdelingsledernes rolle i dag er tenkt som et ledd til strammere koblinger i organisasjonen, for på den måten å oppnå større læringstrykk og læringsutbytte. Fordi en tettere kobling i skolen i større grad kan sikre at lærerne jobber i tråd med skolens satsingsområder, og at dette vil få betydning for lærernes arbeidshverdag, ser vi på den ene siden at dette kan bidra til høyere kvalitet i undervisningen. På den andre siden kan den nye ledelsesmodellen med dens

organisasjonsstruktur, føre til at lærerne får begrenset mulighet til å ta egne beslutninger. Lærerne kan oppleve at deres handlingsfrihet i forhold til undervisning og kreativitet, blir svekket. Skolevandring er en metodikk som direkte griper inn i det som foregår i klasserommet. I lys av teorien om løse koblinger, ser vi dermed at ledelsen kan risikere å bryte med den stilltiende enigheten om å ikke blande seg inn i lærernes arbeid. Den nye ledelsesmodellen åpner opp for at skolens ledelse engasjerer seg i skolens pedagogiske aktiviteter. Dermed vil politiske beslutninger gripe direkte inn i klasserommet og sette dagsorden for virksomheter. Dette kan videre føre til motstand og usikkerhet blant lærerne. Fra den enkeltes lærers individuelle avgjørelser i klasserommet, blir nå perspektivet flyttet til at skolens ledelse og kommunen som skoleeier tar en større del av ansvaret. De beslutningene som da fattes, får dermed både pedagogiske og verdimessige konsekvenser.

Våre resultater viser at lærerne ikke opplever store utfordringer med en skoleledelse som i dag involverer seg i deres arbeid i klasserommet. På den ene siden blir den tette kontakten opplevd av både lærerne og ledelsen som uformell, da dørene på skolen stort sett alltid er åpne. På den andre siden ble opplevelsen av en tett-på-ledelse opplevd som personavhengig. En lærer opplevde for eksempel at et tett bånd som leder til konstruktiv oppfølging, var avhengig av hvem han henvendte seg til. Samtidig kan det ikke forventes at alle i ledelsen er gode til alt, men sammen kan de være gode til å komplementere hverandre. Dersom lærerne opplever lite oppfølging fra ledelsen, kan det være et tegn på at den nye ledelsesmodellen ikke er helt innkjørt på skolen, men endringer tar tid. Derfor tror vi bildet vil endre seg med tiden, men vi ser samtidig at ledelsesmodellen vil lede til tettere koblinger mellom lærerne og ledelsen. Vi tror derfor at graden av tettere koblinger med sikte på konstruktive tilbakemeldinger gjennom en tett oppfølging fra ledelsen, kan være personavhengig. Resultatene våre viser at lærerne på skolen til en viss grad opplever tettere koblinger, men de opplever ikke en tett oppfølging fra ledelsen på en hensiktsmessig måte.

Orton og Weicks (1990) tre elementer ”Enhanced leadership”, ”Focused attention” og ”Shared values”, som vi har presentert i slutten av kapittel 2, kan gi oss en forklaring på hvorfor lærerne opplever at tette koblinger er personavhengig. I en organisasjon, skriver de, kan disse elementene fungere som en kompensasjon for løse koblinger. For at ledelsen oppnår ”Enhanced leadership”, avhenger det av å være tydelig og synlig, samt personlige kvalifikasjoner som innebærer et ønske om å involvere seg i læringsprosesser og være læringsstøttende. Gjennom å ha klare fokusområder og klare mål kan ledelsen oppnå ”Focused attention”. Og til sist, kanskje

den viktigste måten å kompensere for løse koblinger ”Shared values”. Dette elementet dreier seg om å dele felles verdier og visjoner for på den måten å skape en kultur som fremmer motivasjon til læring. Selv om lærerne i mindre grad opplever endringer etter at den nye ledelsesmodellen ble innført, kan det se ut til at ledelsen på skolen har klart å kompensere de løse koblingene med Orton og Weicks (1990) tre elementer. Våre informanter i ledelsen hadde gjort seg opp tanker som omhandlet respekt for lærernes arbeid og autonomi i klasserommet. Med tanke på pedagogisk ledelse betraktet rektor lærernes autonomi som en viktig forutsetning for trivsel og utførelse av godt arbeid. Videre påpekte han hvor viktig det er med lærerstemmene i det som skal foregå på skolen. Han opplevde lærernes synspunkt og tanker omkring pedagogikk som avgjørende for å få ting til å skje. I og med at rektor fremmer lærerstemmene, samt tar høyde for deres synspunkt og tanker omkring pedagogikk, ser vi at ”Shared values” er et element som på skolen i stor grad blir vektlagt. Dette er også noe som blir støttet opp av flere lærere, da samtlige uttrykte en tilfreds følelse med ledelsen på det personlige plan, som videre fører til motivasjon i deres arbeid i klasserommet. Dermed våger vi oss å konkludere med at den nye ledelsesmodellen på skolen har ført til tettere koblinger i skolen, men at kunnskapsoverføring stort sett skjer på det uformelle plan.

## **6. AVSLUTNING**

I innledningen til masteroppgaven viste vi til våre ulike erfaringer med skolesystemet i Bergen kommune, og i den sammenheng stilte vi oss spørrende til en rekke spørsmål i tilknytning til den nye ledelsesmodellen og sider ved den. Den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune innebærer blant annet å skape større handlingsrom for pedagogisk ledelse, hvor ledelsen skal ha tettere oppfølging av skolens lærere gjennom observasjon og veiledning i daglig praksis (Byrådsak, 412/09:15). Som en del av den nye ledelsesmodellen er skolevandring blitt innført som ledelsesverktøy. Skolevandring innebærer direkte pedagogisk ledelse, hvor rektor og/eller flere i ledelsen er til stede i undervisningen i korte sekvenser og observerer forhåndsgitte kriterier. Observasjonen skal gi bakgrunn og grunnlag for samtale mellom leder og lærer. I oppfølgingssamtalen er ønsket å etablere en dialog om pedagogisk praksis og om valg lærerne har gjort i klasserommet (Skrøvset, 2008:16-17). I analyse og drøftingskapittelet har vi kastet lys over noen av spørsmålene rundt lærernes opplevelser av sider ved den nye ledelsesmodellen. Våre informanter har vært vår kilde til kunnskap. De har gitt empiri til drøftingen og videre satt teorien i relieff. Målet med forskningen har ikke vært å komme med noen fasitsvar på våre stilte spørsmål, men å se nærmere på lærernes ulike opplevelser, for så å kunne bruke dem videre til diskusjoner og refleksjoner.

I dette siste kapittelet i vår masteroppgave vil vi presentere oppsummerende konklusjoner der vi forsøker å gi en helhetlig drøfting opp mot den overordnede problemstillingen vår.

### **Hvordan opplever noen lærere ved en skole, sider ved den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune?**

#### **6.1 Utfordringer med utviklingsprosjekt pålagt utenfra**

Skolen er avhengig av å ha gode lærere som leder læreprosesser for at elevene skal oppnå gode resultater. Dette krever at skolen har evne til å gjøre nye erfaringer og skape rom for læring og utvikling. I dette arbeidet har Bergen kommune introdusert ledelsen i bergensskolene for ledelsesverktøyet skolevandring. Skolevandring kan derfor tolkes som pålagte føringer for hvordan skolens ledelse skal strukturere arbeidet for å skape en lærende organisasjon. På den ene siden tendere dette resonnetet til en NPM-tankegang som legger vekt på styring, kontroll og instrumentelle virkemidler. På den andre siden har vi pekt på at lærende organisasjoner vektlegger utvikling gjennom lokale initiativ, diskusjoner og relasjonelle

prosesser. Vi har i kapittel 2 vist til Dahl (2004) som påpeker at det er en vesentlig forskjell mellom disse to innfallsvinklene. Gjennom vår forskning har vi sett hvordan skoleledernes hverdag i stor grad handler om å balansere mellom ulike krav og forventninger som kommer både innenfra i organisasjonen og fra skoleeier. Vi har også sett hvordan denne balansegangen kan vise seg å bli utfordrende da ulike krav og forventninger oppleves som utydelige og til dels motstridene av ledelsen.

Teorien om verdien av felles målforståelse og ansattes eierforhold se vi får støtte blant våre informanter. Både rektor og avdelingslederne peker på utfordringer i arbeidet med å tilpasse den nye strukturen og skolevandringen, slik skoleeier har lagt opp til i dag. Når det i tillegg viser seg at også lærerne opplever at ledelsen gjennomfører prosjekter på bakgrunn av pålegg utenfra, kan dette tolkes som en generell kritikk mot skoleadministrasjonen i kommunen som har gjort et for dårlig arbeid med å involvere skoleledelsen i utarbeidelsen av den nye ledelsesmodellen. Vi ser at mye her kan føre til negative ringvirkninger i skoleorganisasjonen. TALIS-undersøkelsen konkluderer med at lærere som får konkrete tilbakemeldinger, som har betydning for undervisningen, er mer tilfreds enn lærere som opplever at tilbakemeldingen bare er gitt for å oppfylle administrative krav (Udir, 2014:2). Derfor stiller vi oss spørrende til hvorfor kommunen ikke har tatt høyde for denne konklusjonen da flere av våre lærerinformanter opplever at skolevandring blir gjennomført for å oppfylle administrative krav? Når våre resultater i tillegg tenderer til at lærerne opplever skolevandring som en form for kontroll når skoleledelsen skolevandrer på bakgrunn av ytre pålagte føringer, kan det å involvere ledelsen i utarbeidelsen av metodikken, sikre at skolen får et eierforhold til skolevandring. I dette arbeidet har Stålsett (2009) pekt på tillit som et sentralt begrep for at utvikling skal finne sted. Vi ser at begrepet tillit i denne sammenheng også kan utgjøre en rolle mellom skoleeier og skoleledelsen. Et gjensidig tillitsforhold mellom alle instansene i skolen, er helt avgjørende for å skape engasjement, som videre kan føre til at utviklingsprosjekter får rotfeste i skolen. Dersom det ikke eksisterer et tillitsforhold mellom skoleledelsen og skoleeier, kan dette være forklaringen på at satsningene den nye ledelsesmodellen har vektlagt, i begrenset grad har nådd helt ut i klasserommet, slik EvaLed-rapporten konkluderer.

Vi ser at det kan bli utfordrende dersom skolen i tråd med å leve opp til å være en lærende organisasjon, samtidig blir pålagt strukturelle føringer som er utformet etter modeller skolen selv ikke har fått være med å påvirke. Hver skole med sine lærere er unik. Når det da stilles krav om bestemte måter å strukturere og organisere ledelsen på, ser vi at det kan bli utfordrende å utvikle skolen til en lærende organisasjon. I den tro at den enkelte skole selv vet best hvor

skoen trykker, tror vi at prosjekter initiert innenfra lettere vil kunne skape en forankring i skolen, enn prosjekter som blir pålagt utenfra. Forskningsprosesser kan gjøre at man et stykke på vei kan skape forståelse og engasjement for prosjekt som i utgangspunktet kommer fra skoleeier, men slike forankringsprosesser kan være ressurskrevende og utfordrende. Når skolen selv ikke har tro på at det er en ny ledelsesstruktur utarbeidet på bakgrunn av ytre føringer, som skal til for å fremme pedagogisk ledelse, kan dette resultere i at skolene ikke ser hensikten med den nye ledelsesmodellen. Med dette kan resultatet fort bli at lærerne fortsetter sitt arbeid som før, innenfor de kulturelle rammer som eksisterer i skolen.

## **6.2 utfordringer med pedagogisk ledelse**

Strukturen i den nye ledelsesmodellen består av en utvidet ledergruppe, hvor det nå er opprettet avdelingslederstillinger som formelle lederstillinger (se figur 2). Dette innebærer at avdelingslederne har et formelt ansvar for blant annet personalet for sin avdeling, faglig oppfølging av dem, samt pedagogisk utviklingsarbeid. En slik struktur har vi sett blir støttet opp under teori om ledelse i et relasjonelt perspektiv. Elmore (2000:14) understreker at ledelsen bør konsentrere seg om å spre ledelse i hele organisasjonen slik at ansvar fordeles på flere. Men ut ifra resultatene kan det se ut til at det blant lærerne råder en generell skepsis til en slik måte å tenke ledelse på. Flere av lærerne opplever distribuert lederskap som noe ustrukturert, da de føler at ledelsen selv ikke har oversikt innad. Samtidig vil en stor ledergruppe være krevende når det gjelder i hvilken grad lederne makter å dele nødvendig informasjon og å fremstå som en samlet ledelse utad. Ringvirkningen ser vi blir at lærerne opplever at pedagogisk ledelse blir uklart. Vi har pekt på at endringer kan ta tid, noe som bør tas med i betraktningen når lærerne foreløpig ikke opplever større endringer. Likevel ønsker vi å understreke at pedagogisk ledelse er avgjørende da dette kan være faktoren som avgjør om lærerne vet at de blir sett og hørt. Dette tror vi ikke bare handler om å ha kontroll over egen arbeidssituasjon, men også med tanke på utvikling og læring i skolen som helhet.

Alle lærerne vi intervjuet påpekte at den nye ledelsesmodellen i skolen bar preg av ”mange kokker og mye søl”. Vi finner det veldig spesielt at alle lærerne bruker samme formulering i omtalelsen av ledelsen. Hvorfor har begrepet slått slik rot i denne skolen? Har lærerne gjort et vedtak med denne formuleringen i en eller annen sammenheng? Vi vil her påpeke at vi ikke tolker dette synspunktet direkte rettet mot ledelsen på denne skolen. Siden den nye ledelsesmodellen og skolevandring er et prosjekt pålagt utenfra, tolker vi at ordtaket assosieres med selve ledelsesstrukturen. Lærernes opplevelse av den nye ledelsesmodellen og

skolevandring er ulik. Lærerne påpekte personlige kvalifikasjoner og relasjoner som sentrale faktorer med tanke på pedagogisk ledelse. I noen sammenhenger fortalte lærerne at de foretrakk å jobbe uavhengig av ledelsen, mens de ved andre anledninger uttrykker et savn etter en synlig ledelse. Våre lærerinformanter gir uttrykk for at det alltid har eksistert et tett bånd mellom lærerne og ledelsen. Det ser ikke ut til at den nye ledelsesmodellen med sine strukturelle rammer, har ført til noen betydelig tettere bånd. Ordspråket mange kokker og mye søl, illustrerer dette. Lærernes ærlige og åpne beskrivelser av sin opplevelse av ledelsesmodellen, indikerer et nært og trygt forhold mellom ledelsen og lærerne. Dette bunner i en antakelse om at uten en åpen kultur og nære relasjoner til ledelsen, hadde det kanskje ikke vært aksept for en slik formulering.

I teorikapittelet har vi skrevet om teorien om løse koblinger. Denne teorien tar for seg organisasjoner hvor det forekommer lite kunnskapsoverføring mellom ulike enheter. Dette innebærer at mennesker i organisasjoner vet lite om hverandre og i liten grad utveksler informasjon og erfaringer. Noen av våre lærerinformanter opplevde at ledelsen i skolen ikke hadde oversikt over hva som faktisk skjedde inne i klasserommet. Med dette registrerer vi at noen lærere understreker perspektiver fra teorien om løse koblinger. Allikevel ser vi at lærerne opplever en skoleledelse som til en viss grad har klart å innfri, eller i hvert fall er på vei til å innfri, intensjonene i den nye ledelsesmodellen med observasjon og veiledning av lærerne i daglig praksis. Samtidig kan det se ut til at dette imidlertid har kommet på bekostning av koblinger innad i ledelsen. Konsekvensene har vi sett blir en opplevelse av usikkerhet innad i ledelsen, som videre kan se ut til å ha smittet over på lærerne. Avdelingslederne peker spesielt på at fordi de er flere ledere i gruppen, blir det flere som må delta der avgjørelser skal tas. Rektor peker også på utfordringer med å samle avdelingslederne for å skape et felles fokus i ledelsesteamet. Lærerne opplever derfor at den nye ledelsesmodellen og skolevandring dreier seg om utvikling i skoleledelsen, og dermed er et utviklingsområde som lærerne i mindre grad har utbytte av.

### **6.3 Skolevandring i praksis**

Når vi knytter opplevelsen av den nye ledelsesmodellen og sider ved den til tilbakemeldingskulturen i skolen, ser vi at lærerne i stor grad opplever et fravær av en funksjonell tilbakemeldingskultur slik skolevandring legger opp til. Den nye ledelsesmodellen legger opp til at avdelingslederne skal jobber tettere på lærerne. På den ene siden kan felles



planlegging, tilrettelegging og skolevandring skape en god tilbakemeldingskultur som fører til læring og utvikling. Dette i større grad enn om hver enkelt lærer arbeider på egenhånd. På den andre siden viser resultatene fra intervjuene at lærerne betrakter den nye ledelsesmodellen og skolevandring som lite funksjonell. Dette kan se ut til bunn i lærernes opplevelse av manglende kunnskap om hva skolevandring er, i kombinasjon med manglende fokus på at en skal følge opp skolevandringen med sikte på lærernes læring. Vandringen blir opplevd som tilfeldig, og det ser ikke ut til at det er blitt utarbeidet en felles forståelse for hva målet med skolevandring er. Vi ser derfor at lærerne opplever at samarbeidet og de tilbakemeldingene de får fra ledelsen, ikke er rettet mot kjerneoppgavene i klasserommet, og dermed noe som kanskje stjeler verdifull tid. Vi har hatt fokus på lærernes opplevelse av den nye ledelsesmodellen som legger til rette for pedagogisk ledelse. Og gjennom intervju med lærerne har de gitt oss et innblikk i en opplevelse av kunnskapsdeling, støtte og veiledning på et uformelt plan. Dette forteller oss at det eksisterer tette bånd mellom ledelsen og lærerne, noe som kan gi oss indikasjoner på at pedagogisk ledelse er utbredt og at ledelsens styring allikevel når ut til klasserommene på denne skolen.

Ledelsesmodellen har vært i bruk i fem år, og fra høsten 2010 har intensjonen vært at alle skolene i Bergen skal innføre ledelsesverktøyet skolevandring. Ledelsen opplever at endringer tar tid, og i intervjuene med lærerne blir det gitt uttrykk for at intensjonene i ledelsesmodellen så langt ikke kan sies å være innfridd, selv om det kan merkes endringer. Lederne i skolen uttrykker en opplevelse av en tettere kobling mellom ledelsen og lærerne, men lærerne peker samtidig på en opplevelse av at ledelsen i mindre grad har mestret å skape tettere oppfølging med skolevandring. Ut fra disse punktene kan en forstå hvorfor utdanningsinstitusjoner blir sett på som løst koblede systemer. I kapittel 2 har vi pekt på utfordringer med løst koblede systemer, men samtidig har vi også sett at utfordringene gir fordeler. Vi tror derfor at ut fra teorien om løse koblinger, kan økt fokus på pedagogisk ledelse være et steg i riktig retning for å skape fastere bånd mellom ledelsen og lærerne i skolen som organisasjon. Og med skolevandring kan skolens ledelse medvirke sterkere til at skolens ulike satsingsområder når ut til alle klassene, og ikke bare blir noe som kruser på overflaten (Sarason, 1980; Møller og Ottesen, 2011).

## 6.4 Oppsummering

I den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune er det overordnede målet å skape bedre kvalitet i bergensskolene. Derfor syntes vi det var viktig å forske på hvordan ledelsesmodellen virker inn på lærernes arbeidshverdag. Vi finner det positivt at kommunen innfører den nye ledelsesmodellen fordi vi ser at det kan skape mer rom for pedagogisk ledelse. Vi ser at modellen åpner opp for at skoleledere enklere kan imøtekomme krav og forventninger som stilles fra skoleeier, og bidra til kvalitet i undervisningen for elevene.

Vår forskning viser at å involvere ledelsen i arbeid rettet mot skoleutvikling, kan være avgjørende for om endringene blir forankret og institusjonalisert på skolen. Med fokus på pedagogisk ledelse og skolevandring som metodikk, åpner det seg en mulighet til utvikling relatert til lærernes praksis. I intervju med våre informanter har vi sett at skoleledelsen på mange områder oppfyller intensjonene i den nye ledelsesmodellen, men når skoleledelsen opplever at de ikke har blitt involvert i utarbeidelsen av modellen, og dermed ikke føler et eierforhold til prosjektet, ser vi samtidig at strukturen kan oppleves som en begrensning. Dermed tør vi å konkludere med at ledelsen i skolen vi har forsket på består av utviklingsorienterte, engasjerte og tillitsfulle kokker, men at den nye ledelsesmodellen og sider ved den, binder dem fast, noe lærerne opplever skaper mye søl.

## 7. LITTERATURLISTE

- Arneberg, P. og Overlan, B. (2013). *Lærerrollen – om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse* (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bachmann, K. E. Sivesind, K. og Bergem, R. (2008). Evaluering og ansvarliggjøring i skolen. G. Langfeldt, E. Elstad og S. T. Hopmann (red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bang, H. (1998). *Organisasjonskultur i praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bass, B. M. (1990). *Bass og Stogdill's Handbook of Leadership*. New York: The Free Press.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skoleutvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys. En innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (2.utg.). Oslo: Gyldendal.
- Bergen kommune. (uten årstall). *Skolevandring (SKV) i Bergen kommune*. Hentet 23.04.2015: [https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00092/Skolevandring\\_i\\_Ber\\_g\\_92987a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00092/Skolevandring_i_Ber_g_92987a.pdf)
- Byrådssak 412/09. *Skoleledelse for fremtiden i Bergen*. Hentet 18.02.2015 fra: [http://www3.bergen.kommune.no/BKSAK\\_filer/bksak%5C2010%5CBEBY%5C2008156797-2316343.PDF](http://www3.bergen.kommune.no/BKSAK_filer/bksak%5C2010%5CBEBY%5C2008156797-2316343.PDF)
- Birkeland, N. R. (2008). Ansvarlig, jeg? Nye redskaper i utformingen av norsk skolepolitikk. G. Langfeldt, E. Elstad og S. T. Hopmann (red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bolman, L. G., og Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse* (5.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap. Mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Busch, T. (2005). Grensen mellom privat og offentlig sektor i endring. I: T. Busch, E. Johnsen, K. K. Klausen og J. O. Vanebo (red.), *Modernisering av offentlig sektor: Utfordringer, metoder og dilemmaer* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, H. (2000). Rom for endring? I: U. Stålsett (red.), *Ledelse av skoleutvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Dahl, T. (2004). *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. Trondheim: SINTEF. Hentet 15.04.2015 fra: [https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi\\_og\\_samfunn/gsu/a-ville-utvikle-skolen.pdf](https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/a-ville-utvikle-skolen.pdf)
- Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Dalin, P. (1995). *Skoleutvikling. Strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og humaniora*. Oslo: NESH. Hentet 03.02.2015 fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I: N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., s. 1-19). London: Sage.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1997). Leing i eit dialogperspektiv. I O. L. Fuglestad og S. Lillejord (red.), *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. American Educator, 23 (4). The Albert Shanker Institue. Hentet 14.04.2015 fra: <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>
- EvaLed. (2014). *Evaluering av ny ledelsesmodell i Bergenskolen*. Hentet 23.04.2015 fra: [https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00218/Rapport\\_EvaLed\\_218508a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00218/Rapport_EvaLed_218508a.pdf)
- Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Føreland, M. (2005). *Praktiske tips for skoleledelsen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Groth, E. (2010). *Perspektiv på skolans utveckling*. Uppsala: Studentlitteratur.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøterud, M. og Nilsen, B. S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Handal, G. og Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Handal, G. og Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2012). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Høie, Y.N. (2011). *Skolevandring i en kommune. Fører praktisering av skolevandring til endring i læringstrykk og synliggjøres dette i resultatene på nasjonale prøver?* Masteroppgave ved Universitetet i Oslo. Hentet 28.01.2015: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32468/Masteroppgave\\_YNH.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32468/Masteroppgave_YNH.pdf?sequence=1)
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden- innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, R. og Hammersvik, C. (2011). Lederutvikling med videosekvenser som "triggere" for læring. I: J. Møller og E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo Universitetsforlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kaldestad, O. H. (2008). Felles visjon for skulen – ei hjelp i skuleutviklinga eller ein støvsamlar i skrivebordsskuffa? I: B. Kvam, S. Rise og J. Sæther (red.), *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kirkhaug, R. (2013). *Verdibasert ledelse. Betingelser for utøvelse av moderne lederskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørup, S. (2008). Konstruktivismen. I: S. Kjørup, *Menneskevidenskabene. 2: Humanistiske forskningstraditioner*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogikk*, 28 (3), 219-233.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langfeldt, G. (2008). Hva står ASAP for? Hva er oppnådd? I: G. Langfeldt, E. Elstad og S. Hopmann (red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (1.utg.). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske læreren: bli en god og effektiv lærer - hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lerum, L. (2010). *Skoleledelse for fremtiden i Bergen. Skolevandring som ledelsesverktøy*. Powerpoint-presentasjon fra ledersamling i Bergen kommune. Hentet 22.03.2015 fra: [https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00092/Laila\\_Lerum\\_\\_SKV\\_22\\_\\_92986a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00092/Laila_Lerum__SKV_22__92986a.pdf).
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I: J. Møller og E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lingås, L. G. og Olsen, K. R. (2013). *Pedagogisk veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mathisen, P. og Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk. En håndbok i praktisk veiledning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Meld. St. nr. 19 (2009-2010). *Tid til læring – oppfølging av tidsbrukutvalgets rapport*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>
- Moeller, J. (1968). Bureaucracy and Teachers' Sense of Power. I: N. R. Bell og H. R. Stub (red.), *Sociology of Education*. Florence, KY.: Dorsey Press, 1968.
- Møller, J. (2001). *Lære og å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademiske Forlag.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse. I: J. Møller og O. L. Fuglestad (red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. og Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlag.
- Orton, J. D. og Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, Vol. 15 No. 2, (s. 203-223).
- Raaen, F. (2010). Læring i yrket - i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I: T. Hoel Løkensgard, G. Engvik, og B. Hanssen (red.), *Ny som lærer sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlaget.
- Repstad, Pål. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Dr. avhandling. Bergen: Universitet i Bergen.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2.utg.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont hjemmets bokforlag.

- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. A Currency book. New York: Doubleday.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving* (1.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogstad, A. og Einarsen, S. (2002). *Ledelse på godt og vondt. Effektivitet og trivsel*. Bergen Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Skrøvset, S. (2013). *Skolevandring*. PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Skrøvset, S. og Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse* (1.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetansen. Resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Thilesen, R., Broch, B. og Høst, T. (2001). *Skolen i samfunnet. Styring og ledelse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Tveiten, T. (1980). *Skolens klima: samarbeid og ledelse i skolen*. NLA's skriftserie/Norsk lærerakademi. Bergen: Norsk lærerakademi.
- Tiller, T. (1995). *Det didaktiske møtet – et møte mellom fag og hverdag: Grunnlaget for en lærende skole*. Oslo: Praxis Forlag.
- Tobiassen, J. (1997). *Ledelse, læringskulturer og innføring*. I: O. Fuglestad og S. Lillejord (red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Udir. (2014). *TALIS 2013 – oppsummering av norske resultater*. Hentet 12.08.2014 fra:  
<http://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/Faktaark%20TALIS.pdf?epslanguage=no>

- Vanebo, J. O. (2005). NPM, ledelse og organisering. I: T. Busch, E. Johnsen, K. K. Klausen og J. O. Vanebo (red.), *Modernisering av offentlig sektor: Utfordringer, metoder og dilemmaer* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Van Manen, M. (2003). Lived experience. I: M. S. Lewis-Beck, A. Bryman og T. F. Liao (red.), *The Sage encyclopedia of social science research methods* (bd. 2, s. 579). Oregon, OH: Sage Publications.
- Vibe, N., Aamodt, P. O. og Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring*. Hentet 18.02.2015 fra: <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2009-23.pdf>
- Vibe, N., Aamodt, P. O., Carlsten, T.C. og Caspersen, J. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere. Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013*. Hentet 18.02.2015 fra: <http://www.udir.no/Filer/Tall%20og%20forskning/Forskningsrapporter/NIFUrapport2014-41.pdf?epslanguage=no>
- Viddal, L. M. (2007). Tilbakemeldingsdiskurser i elevsamtalen. I: S. Tveit (red.), *Elevvurdering i skolen: Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: O. Fuglestad og S. Lillejord (red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. Boston, Mass: Pearson Education Limited.



## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### **Innledning**

Vi er to studenter som tar masterprogrammet: Pedagogikk med vekt på ledelse ved NLA Høgskolen. I innværende skoleår arbeider vi med masteroppgaven. Temaet for masteroppgaven omhandler den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune, der skolevandring er innført som verktøy for pedagogisk ledelse.

### **Bakgrunn og formål**

Foreløpig tittel på oppgaven er «En studie av noen lærere sin opplevelse av sider ved den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune». Oppgavens formål vil være å bidra til økt forståelse av lærernes opplevelse av økt fokus på pedagogisk ledelse. Det er også et ønske om å få innsikt i hvilken betydning dette har for videreutvikling av lærerrollen i en lærende skole.

### **Informanter**

Denne forespørselen rettes til lærerne og ledelsen i en grunnskole i Bergen kommune. Personene som forespørres om å delta inkluderer noen lærere og ledelsen, på bakgrunn av deres erfaring og kjennskap med den nye ledelsesmodellen og ledelsesverktøyet skolevandring.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien vil for lærerne innebære en aktiv deltakelse gjennom å svare på en spørreundersøkelse med 6 spørsmål. Spørsmålene vil omhandle lærerens opplevelse av skolevandring. Disse opplysningene vil registreres i form av notater fra spørreskjema. Med rektor ønsker vi også en samtale om hvordan skolevandring foregår på den utvalgte skole, dette for å danne et bakteppe for videre forskning. Opplysninger som kommer frem i denne samtalen, kan og bli brukt som en del av oppgaven. Når datainnsamling med spørreskjema og samtale med rektor er gjennomført, ønsker vi videre et intervju med rektor, to avdelingsledere og tre eller flere lærere. Antall lærere avhenger av resultat fra spørreskjema. Det tenkes å intervju en lærer omgangen der vi begge studenter vil være tilstede.

Varighet på intervjuet vil være cirka 45 minutter, der spørsmålene i utgangspunktet vil dreie seg om den nye ledelsesmodellen og pedagogisk ledelse ved bruk av ledelsesverktøyet skolevandring. I intervjuet ønsker vi å benytte lydopptaker for å sikre gitt informasjon til forskningsprosjektet. I forbindelse med masteroppgaven vil lydfilen i ettertid bli transkribert. For at transkripsjonsarbeidet skal bli lettere, vil en av oss skrive notater i løpet av intervjuet.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun studentene som foretar forskningen vil ha tilgang til personopplysninger. Eventuelle personopplysninger lagres på bærbar datamaskin med brukernavn og passord, med sikte på å ivareta konfidensialiteten.

I og med at det er så mange deltakere i prosjektet, vil den enkelte deltaker ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Vi vil i oppgaven bruke fiktive navn både på skolen og personene. Videre vil kjønn og alder heller ikke kunne identifiseres, da dette ikke blir spurt om.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 3. mai. Etter endt arbeid vil alt av råmaterialet bli makulert og slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Med vennlig hilsen

Cecilie Z. Devold og Kristine Lexow

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 54 59  
www.nsd.uib.no  
Orgnr: 985 321 884

Ola Hoff Kaldestad  
NLA Høgskolen AS  
Postboks 74 Sandviken  
5812 BERGEN

Vår dato: 05.12.2014

Vår ref: 40908 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40908	<i>En studie av noen lærere sin opplevelse av skolevandring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ola Hoff Kaldestad</i>
<i>Student</i>	<i>Cecilie Zuber Devold</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Cecilie Zuber Devold c.z.d@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Åsleivsgate 1, 2001 Oslo

OMD NSD: Universitet i Oslo, Postboks 1047 Sandviken, 0416 Oslo. Tel: +47 22 85 12 11. [iv@nsl.no](mailto:iv@nsl.no)

NSD/NSD AS: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4901 Torshovm. Tel: +47 35 35 18 02. [kjartan.sandaker@ntnu.no](mailto:kjartan.sandaker@ntnu.no)

NSD/O: NSD, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 31 43 00. [nsd@kss.uib.no](mailto:nsd@kss.uib.no)

## Spørreskjema om skolevandring

A) Hva opplever du hensikten med skolevandring er?

---

---

---

---

---

**HVORDAN PASSER FØLGENDE PÅSTANDER I FORHOLD TIL DIN EGEN  
OPPLEVELSE AV SKOLEVANDRING?**

**B) Refleksjonssamtalen etter skolevandring bidro til min pedagogiske utvikling.**

Sett ring rundt tallet som er mest i samsvar med ditt syn.

Helt enig \_\_\_\_\_ Helt uenig

1

2

3

4

**Begrunn hvorfor du satt ring rundt der du gjorde.**

---

---

---

---

---

**C) Gjennom skolevandring opplever jeg å bli sett og få anerkjennelse fra ledelsen.**

Sett ring rundt tallet som er mest i samsvar med ditt syn.

Helt enig \_\_\_\_\_ Helt uenig

1

2

3

4

**Forklar hvorfor du satt ring rundt der du gjorde.**

---

---

---

---

---

**D) Skolevandring opplever jeg som en form for kontroll.**

Sett ring rundt tallet som er mest i samsvar med ditt syn.

Helt enig \_\_\_\_\_ Helt uenig

1

2

3

4

**Beskriv med egne ord din opplevelse.**

---

---

---

---

---

**E) I etterkant av skolevandring, hvordan tenker du at du kunne fått enda mer utbytte av denne typen veiledning?**

---

---

---

---

---

---

---

**F) Hvilke faktorer synes du må være til stede, generelt, for å skape en god tilbakemeldingskultur mellom ledelsen og lærerne på skolen?**

---

---

---

---

---

---

---

**INTERVJUGUIDE TIL INTERVJU AV REKTOR**

*Vi ønsker et intervju med rektor for å danne et bakteppe for videre forskning med lærerne. Vi er primært ute etter lærernes opplevelser, men skolelederperspektivet er viktig for oss når vi skal tolke lærernes forståelse og oppfattelse av den nye ledelsesmodellen med sikte på skolevandring.*

*I den nye ledelsesmodellen er skolevandring tenkt som et metodisk verktøy for pedagogisk ledelse. Dette involverer både ledelse og lærere. Vi som skal forske på dette, finner det derfor interessant å få tematikken belyst fra begge aktører sin side.*

**”Skoleledelse for fremtiden i Bergen”**

*I prosjektet ”skoleledelse for en fremtid i Bergen” blir den nye ledelsesmodellen introdusert.*

1) Hvordan ble du presentert for den nye ledelsesmodellen i kommunen?

*Dette er et prosjekt som ble innført i 2010. Målet med den nye ledelsesmodellen er å gi rom for at skolens ledelse i større grad kan prioritere pedagogisk ledelse. Dette for å oppnå større læringstrykk og læringsutbytte i arbeidet med å utvikle skolen som lærende organisasjon.*

2) Hva tenker du er de viktigste momentene i den nye ledelsesmodellen?

3) Hvilke praktiske endringer har du gjort i forhold til dette på denne skolen?

4) Hvordan introduserte ledelsen den nye ledelsesmodellen for lærerne?

**Skolevandring**

*Skolevandring er i sammenheng med den nye ledelsesmodellen tenkt som et verktøy for pedagogisk ledelse. Det er tenkt at ledelsen gjennom skolevandring får innsikt i praksis i klasserommene og kan bidra til økt støtte og veiledning for lærerne.*

5) Hvilke motivasjon har ledelsen til å drive med skolevandring?

6) Hvordan har dere praktisert skolevandring på denne skolen?

- Hvem i ledelsen har skolevandret?
- Hvor mange ganger har læreren blitt skolevandret på?
- Har dere skolevandret på alle lærerne?
- Hvorfor/hvorfor ikke?

7) Hvordan har ledelsen motivert lærerne til skolevandring?

8) Hvordan avgjør dere hva som skal være i fokus under skolevandring?

### **Ettersamtale**

*Med tanke på pedagogisk ledelse er observasjon og veiledning sentrale stikkord i den nye ledelsesmodellen. Skolevandring er tenkt som verktøy for å åpne for en refleksjonsprosess hos lærernes av deres praksis.*

9) Hva tenker du om betydningen av samtalen etter skolevandring?

*Under første møte med deg fikk vi et inntrykk av at du selv personlig ikke var fan av ledelsesverktøyet skolevandring, og at dere enda ikke hadde kommet skikkelig i gang med skolevandring. Vi har og lest EVALED-rapporten som du tipset oss om. Også i denne kunne vi lese at bergensskolene generelt i mindre grad har prioritert skolevandring.*

10) Kunne du si noe mer om hvorfor du ser utfordringer med denne ledelsesmetodikken?

### **Kontrollperspektivet**

*Vi har dannet oss et inntrykk gjennom spørreskjemaet at det er ganske delte opplevelser hos lærerne om skolevandring. Både negative og positive.*

11) Kunne du si noe om hvilke reaksjoner du har fått på skolevandring fra lærernes side?

### **Kultur**

12) Hva karakteriserer skolekulturen her i forhold til andre skoler du har jobbet på?

13) Med tanke på innføring av den nye ledelsesmodellen der skolevandring er tenkt som metodikk, hvordan tror du kulturen på denne skole har påvirket lærerens opplevelse?



**INTERVJUGUIDE TIL INTERVJU AV AVDELINGSLEDERE**

*Vi ønsker et intervju med avdelingsleder for å danne et bakteppe for videre forskning med lærerne. Vi er primært ute etter lærernes opplevelser, men skolelederperspektivet er viktig for oss når vi skal tolke lærernes opplevelse av den nye ledelsesmodellen med sikte på skolevandring.*

*I den nye ledelsesmodellen er skolevandring tenkt som et metodisk verktøy for pedagogisk ledelse. Dette involverer både ledelse og lærere. Vi som skal forske på dette, finner det derfor interessant å få tematikken belyst fra begge aktører sin side.*

**”Skoleledelse for fremtiden i Bergen”**

*I prosjektet ”skoleledelse for en fremtid i Bergen” blir den nye ledelsesmodellen introdusert.*

1. Kan du fortelle kort hvordan din rolle i skolen endret seg etter innføring av den nye ledelsesmodellen i 2010?

2. Hva tenker du er de viktigste momentene i den nye ledelsesmodellen?

*Hovedmålet med den nye ledelsesmodellen var å skape større handlingsrom for pedagogisk ledelse.*

3. På hvilke måte opplever du økt fokus på pedagogisk ledelse?

4. Hvilke motivasjon har ledelsen til å drive med skolevandring?

5. Tror du lærerne har opplevd noen forskjeller etter at den nye ledelsesmodellen ble innført?

- Hvordan tror du lærerne opplever det ”nye” forholdet med avdelingslederne?

- Endringer i forholdet før og etter?

6. Kan du si noe om hvilke reaksjoner du har fått på skolevandring fra lærernes side?

7. Hva er det du vektlegger i veiledningssamtalene i etterkant av skolevandring?

- Oppskrift på rett praksis, eller vektlegger du en reflektert praksis?

8. Hvordan vil du karakterisere kulturen på skolen?

- På hvilke måte tror du skolens kultur er med på å påvirke lærerens opplevelse av skolevandring?

**INTERVJUGUIDE TIL INTERJU AV LÆRERE**

**Tema: Lærerens opplevelse av sider ved den nye ledelsesmodellen.**

*Vi er ute etter din opplevelse av den nye ledelsesmodellen med sikte på skolevandring. Dette med et ønske om å finne litt ut om hvordan den nye ledelsesmodellen, med vekt på pedagogisk ledelse, fungerer i praksis.*

**”Skoleledelse for fremtiden i Bergen”**

*I prosjektet ”skoleledelse for en fremtid i Bergen” blir den nye ledelsesmodellen introdusert. Dette er et prosjekt som ble innført i 2010. Målet med den nye ledelsesmodellen er å gi rom for at skolens ledelse i større grad kan prioritere pedagogisk ledelse. Dette for å oppnå større læringstrykk og læringsutbytte i arbeidet med å utvikle skolen som lærende organisasjon*

**Ledelse**

1. Hvordan opplever du pedagogisk ledelse i din skolehverdag?

- Finner du dette viktig?

2. Opplevde du noen endringer i din skolehverdag etter at den nye ledelsesmodellen ble innført på skolen?

- Hva finner du positivt/mindre positivt med den nye modellen?

**Skolevandring**

*Bergen kommune har satt et ekstra trykk på pedagogiske ledelse og har i den sammenheng innført at alle skoler skal skolevandre. Vi fikk et inntrykk ut fra spørreundersøkelsen at skolevandring i stor grad ble opplevd som en påleggelse fra skoleeier.*

3. Hva opplever du hensikten med skolevandring er?

*Spørreundersøkelsen viste at opplevelsen av kontroll kan være avhengig av hvem i ledelsen som skolevandret.*

4. Dersom det var en i ledelsen du ikke hadde en nær relasjon til, ville du da opplevd skolevandringen annerledes?

- Kan du utdype?

5. På hvilke måte tror du den nye ledelsesmodellen med skolevandring som metodikk kan føre til et tettere bånd mellom deg og ledelsen?

6. Hvordan tror du at du kunne fått enda mer utbytte av skolevandring?

### **Læring**

7. Kan du beskrive din opplevelse av refleksjonssamtalen etter skolevandring?

- Bidro denne samtalen til din pedagogiske utvikling?

### **Kultur**

8. Kan du beskrive din opplevelse av kulturen på denne skolen?

- Legger ledelsen mer føringer på hvor mye dere skal samarbeide etter innføring av den nye ledelsesmodellen?
- Hvordan opplever du dette?
- Hva opplever du som viktige faktorer for at du skal verdsette en tilbakemeldingskultur på skolen?