

Utvikling av skolen som lærende organisasjon

Assisterende rektors handlingsrom

Klaus Ackermann



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG
SKOLEFORSKNING

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2011

© Forfatter

År: 2011

Tittel: Utvikling av skolen som lærende organisasjon – Assisterende rektors handlingsrom

Forfatter: Klaus Ackermann

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Flere offentlige dokumenter understreker ledelsens betydning for elevenes læringsresultater. Myndighetene ønsker utvikling i skolen, og at skolen selv må være en lærende organisasjon.

Opgaven retter søkelyset mot en gruppe mellomledere, assisterende rektorer, og deres bidrag til ledelse av skolen. Den er vinklet mot skolen som lærende organisasjon, og mot assisterende rektorens handlingsrom til å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon.

På samme måte som rektorene, står assisterende rektorer og andre mellomledere i et krysspress i hverdagen mellom administrative oppgaver og skoleutvikling. Det er viktig at ledelsen ser muligheter i skolens handlingsrom og utnytter dette for å utvikle skolen som lærende organisasjon.

Det finnes mye litteratur som omhandler de temaene som berøres i oppgaven. Den litteraturen jeg valgte anser jeg å være relevant til å danne et teoretisk bakteppe, og den ga meg et analyseverktøy for å kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

For å belyse oppgavens problemstilling valgte jeg intervju som metode, altså en kvalitativ tilnærming. Jeg anså denne metoden som best egnet til å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Mitt utvalg besto av assisterende rektorer ved tre videregående skoler. Jeg undersøkte assisterende rektorens lederrolle, arbeidsoppgaver, forståelse av begrepet skolen som lærende organisasjon, utnyttelse av handlingsrommet og spenninger og dilemmaer i hverdagen.

Forord

Denne oppgaven er avslutningen på masterstudiet i utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo. En lang reise mot en mastergrad i utdanningsledelse nærmer seg slutten. Reisen startet i 2005 og ender her.

Det har vært en positiv opplevelse å være student igjen i voksen alder. Masterstudiet har vært utviklende og gitt meg innsikt i teorier og nye perspektiver som skoleleder. Å høre på noen av landets beste fagfolk innenfor utdanningsledelse har vært interessant og inspirerende. Arbeidet med masteroppgaven har vært givende og i perioder intenst. Jeg har opplevd følelser av både mestring og frustrasjon.

Jeg ønsker å takke min veileder professor Trond Eiliv Hauge for meget god veiledning med mange konstruktive innspill.

Jeg vil også takke mine informanter for at de stilte opp til intervjuene. Takket være deres verdifulle informasjon, var det mulig for meg å gjennomføre denne studien.

Og sist, men ikke minst, vil jeg takke min samboer Hege som har holdt ut med meg, støttet meg og oppmuntret meg gjennom disse årene. Det er mange timer hvor jeg satt foran PC-en, mens hun tryllet fram de lekreste retter til en sulten og sliten student.

Moss, 25. oktober 2011

Klaus Ackermann

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Tema og problemstilling.....	2
1.2	Oppbygging av oppgaven.....	4
2	Teorigrunnlaget for oppgaven	5
2.1	Bergs friromsmodell	5
2.2	Mellomlederfunksjonen.....	6
2.3	Organisasjonstyper	8
2.3.1	Byråkrati.....	8
2.3.2	Ekspertorganisasjon	9
2.3.3	Entreprenørorganisasjon.....	9
2.3.4	Gruppeorganisasjon.....	10
2.4	PAIE-modellen som analyseverktøy	10
2.5	Ledelsesregimer.....	12
2.5.1	Det byråkratisk-profesjonelle regimet.....	12
2.5.2	NPM-regimet (New Public Management)	13
2.5.3	Lærende-organisasjoner-regimet.....	13
2.6	Modell for mellomlederens handlingsrom	17
2.7	Spenninger og dilemmaer.....	19
3	Metode.....	21
3.1	Metodisk tilnærming.....	21
3.2	Valg av forskningsdesign	21
3.3	Kvalitativt intervju.....	22
3.4	Valg av informantene	24
3.5	Forberedelse og gjennomføring av intervjuene	25
3.6	Transkripsjon av intervjuene	26
3.7	Datakvalitet.....	26
3.8	Forskningsetikk	28
4	Analyse av funn	30
4.1	Demografiske data.....	31
4.2	Assisterende rektors lederrolle	33
4.2.1	Organisasjonstype	33

4.2.2	Lederrolle	34
4.3	Assisterende rektors arbeidsoppgaver	35
4.3.1	Rangering av arbeidsoppgaver	38
4.3.2	Budsjettansvar	39
4.3.3	Prosentvis fordeling av arbeidsoppgaver	39
4.3.4	Forventninger som stilles fra rektor og underordnede	41
4.3.5	Assisterende rektors lederrolle	42
4.4	Assisterende rektors forståelse av begrepet skolen som lærende organisasjon.....	43
4.4.1	Skolen som lærende organisasjon – begrepsforståelse og kjennetegn	44
4.4.2	Vurdering av egen skole som lærende organisasjon	45
4.4.3	Tidsbruk	47
4.4.4	Oppsummering	48
4.5	Hvordan assisterende rektorer opplever/utnytter handlingsrommet sitt til å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon.....	50
4.5.1	Handlingsrom – begrepsforståelse og eget handlingsrom.....	51
4.5.2	Rolledimensjon ”Advokat”	54
4.5.3	Rolledimensjon ”Megler”	57
4.5.4	Rolledimensjon ”Liaison”	59
4.5.5	Rolledimensjon ”Koordinator”	62
4.5.6	Oppsummering	64
5	Oppsummering.....	68
5.1	Hvilken lederrolle har assisterende rektorer?	68
5.2	Hvilke arbeidsoppgaver har assisterende rektorer?	68
5.3	Hvordan forstår assisterende rektorer begrepet skolen som lærende organisasjon? .	69
5.4	Hvordan opplever og utnytter assisterende rektorer handlingsrommet sitt til å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon?.....	70
5.4.1	Handlingsrom – begrepsforståelse og eget handlingsrom.....	70
5.4.2	Rolledimensjon ”Advokat”	70
5.4.3	Rolledimensjon ”Megler”	71
5.4.4	Rolledimensjon ”Liaison”	71
5.4.5	Rolledimensjon ”Koordinator”	72
5.5	Hvilke spenninger og dilemmaer oppstår for assisterende rektorer i deres hverdag?72	
5.6	Avsluttende konklusjon	73

Litteraturliste.....	74
Oversikt over tabeller og figurer	76
Vedlegg.....	77

1 Innledning

Norsk skole, som en av de viktigste samfunnsinstitusjoner, har gjennom flere år fått mye oppmerksomhet fra både politikere, media, næringslivet og foreldre. Internasjonale studier, forskning og erfaring viser at skolesektoren står ovenfor store utfordringer. Forholdsvis svake resultater, mange elever som ikke presterer høyt nok, for stort frafall og svak tilbakemeldingskultur er stikkord som ofte nevnes i denne sammenhengen. Skolen er inne i en spennende tid som er preget av forandringer.

Flere offentlige dokumenter, som Rapport fra Tidsbrukutvalget, Stortingsmelding nr. 19 og nr. 30, understreker ledelsens betydning på alle nivåer for elevenes læringsresultater. Myndighetene ønsker utvikling i skolen, og at skolen selv må være en lærende organisasjon. Videre ønsker de en styrking av ledelsen og et kraftfullt og tydelig lederskap i skolen. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten (St.meld.nr. 30 2003-2004:27).

Et interessant spørsmål er om det virkelig er en sammenheng mellom ledelse og oppnådde læringsresultater i skolen? Flere forskere er opptatt av dette spørsmålet.

Strand (2007:110) reiser spørsmålet om det er mulig å finne en forbindelse i form av årsakssammenhenger mellom ledelse og organisasjonsresultatet? Svaret hans er et betinget ja (2007:124). Mens den harde forskningen om organisasjonsresultater og ledelse gir betinget støtte til oppfatningen om at ledere faktisk kan påvirke resultater, er den populære oppfatningen av ledelsens betydning nærmest reservasjonsløs (Strand 2007:127).

Møller og Ottesen skriver at det er ingen enkel sammenheng mellom ledelse og resultater i skolen. Men en rekke internasjonale studier viser til skoleleders innflytelse på skolens læringsmiljø som har betydning for kvaliteten i opplæringen. De mener at god ledelse på alle nivåer kan være avgjørende for elevenes læringsresultater (Møller og Ottesen 2010:16).

Stortingsmelding nr. 30 er opptatt av at skolen utvikler seg som lærende organisasjon med økt læringstrykk, tilpasset opplæring og krav til dokumentasjon av resultater. En viktig oppgave for skoleledelsen er å lede læringsprosesser blant medarbeidere og i organisasjonen. I offentlige dokumenter og den offentlige debatten om skolen understrekes ofte rektorenes

betydning for å nå utdanningspolitiske mål. Mellomledernes bidrag får mindre oppmerksomhet. Rektorene trenger støttespillere for å nå målene, og viktige støttespillere for dem er mellomledere. Denne gruppen skoleledere har en viktig funksjon når det gjelder endringer, tilpasninger og utvikling av skolen. Som mellomleder gjennom mange år er jeg spesielt interessert i spørsmål som berører mellomledere.

1.1 Tema og problemstilling

I denne oppgaven rettes det søkelyset mot en gruppe mellomledere, assisterende rektorer, og deres bidrag til ledelse av skolen. Oppgaven er vinklet mot skolen som lærende organisasjon, og mot assisterende rektors handlingsrom til å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon. På samme måte som rektorene, står assisterende rektorer og andre mellomledere i et krysspress i hverdagen mellom administrative oppgaver og skoleutvikling. Det er viktig at ledelsen ser muligheter i skolens handlingsrom og utnytter dette for å utvikle skolen som lærende organisasjon.

I klassisk organisasjonsteori har organisasjoner både et strategisk og et operativt nivå (Paulsen 2008a:4). Toppledelsen i skolen utgjør det strategiske nivået, og mellomlederens oppgave er bl.a. å planlegge og koordinere den operative virksomheten. Mellomlederne har ofte en viktig oppgave når nye strategier og endringer skal implementeres i skolen. I forbindelse med de ulike rollene mellomlederne har, er de utsatt for et stort press både ovenfra og nedenfra. Mange mellomledere opplever frustrasjon i jobben. De er i en evig skvis mellom eierskap til overordnede myndigheters og rektors beslutninger og forståelse for medarbeideres hverdag, mellom fokus på utøvende lederskap og fokus på operativt arbeid, mellom fellesskap på toppen og fellesskap blant medarbeiderne, mellom prioritering av hva som haster og hva som er viktig (Andsem).

Mellomledere er ingen homogen gruppe, og mellomledere er ikke et entydig begrep. Ofte defineres rektor og assisterende rektor som skolens topledelse. Mellomledere defineres som ledere under skolens topledelse. Vanlige betegnelser på mellomledere er avdelingsleder, personalleder, opplæringsleder, studieleder, utdanningsleder og utviklingsleder. Noen mellomledere har rene lederstillinger, majoriteten har kombinerte stillinger som består av en ledelsesdel og en undervisningsdel. Jeg definerer i oppgaven, basert på egne erfaringer og samtaler med andre assisterende rektorer, også assisterende rektorer som mellomledere. Dette

fordi de er ledere på nivået under rektor, ofte i en stabsfunksjon, og har ikke den makt og myndighet som rektorer har.

For at oppgaven skal være overkommelig ønsker jeg å avgrense den til kun én gruppe mellomledere: assisterende rektorer ved videregående skoler. Det foreligger flere norske studier om mellomledere (doktoravhandlingene til Paulsen 2008a og Hope 2009 og masteroppgavene til Hjort-Larsen 2008, Mathisen 2008 og Lund 2010). Assisterende rektorer derimot er et studieobjekt som er relativt ubeskrevet, og studien kan bidra til å gi ny kunnskap om denne lederfunksjonen.

Følgende problemstilling skal undersøkes i oppgaven:

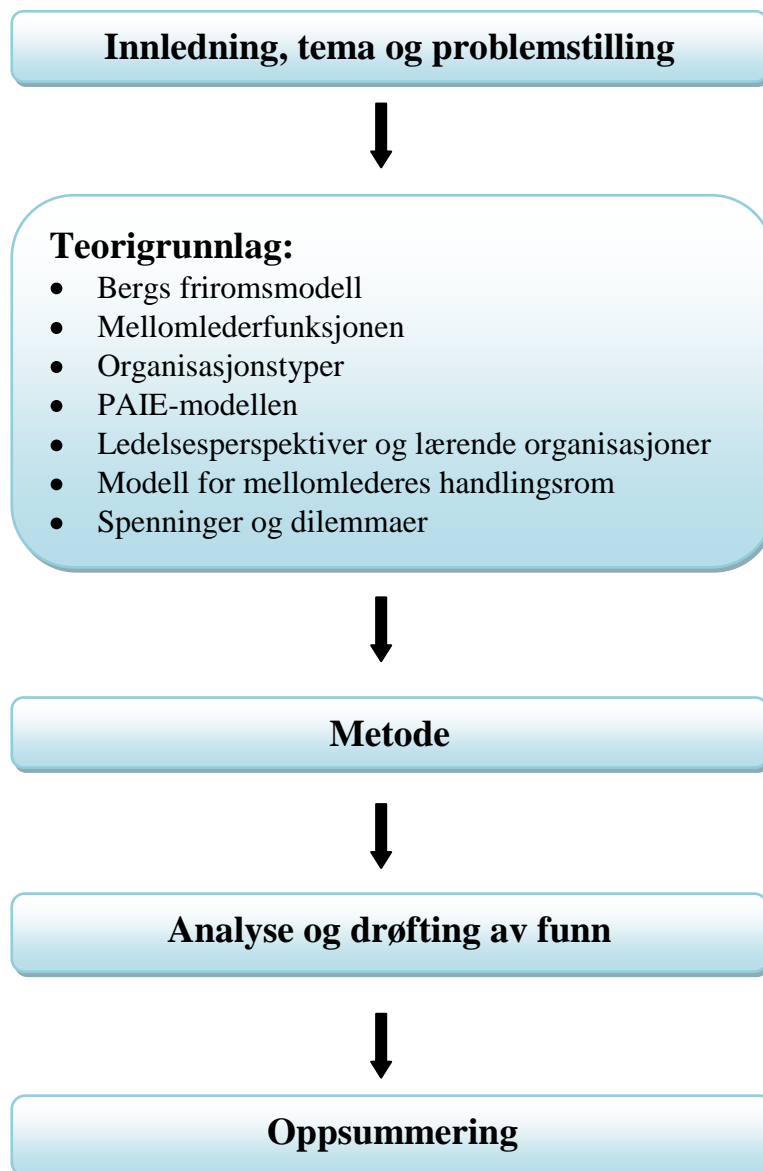
- Hvilket handlingsrom har assisterende rektorer til å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon?

Med utgangspunkt i problemstillingen ønsker jeg å få belyst noen relevante forskningsspørsmål:

- Hvilken lederrolle har assisterende rektorer?
- Hvilke arbeidsoppgaver har assisterende rektorer?
- Hvordan forstår assisterende rektorer begrepet skolen som lærende organisasjon?
- Hvordan opplever og utnytter assisterende rektorer handlingsrommet sitt til å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon?
- Hvilke spenninger og dilemmaer oppstår for assisterende rektorer i deres hverdag?

1.2 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven starter i innledningskapitlet med en avklaring av tema, problemstilling og forskningsspørsmål. I det påfølgende teorikapitlet presenteres et utvalg av teori og modeller som er relevante for undersøkelsen. Deretter følger beskrivelse og begrunnelse for de metodiske valgene som er gjort i oppgaven. Funnene i undersøkelsen presenteres og drøftes opp mot den valgte teorien, og avslutningsvis følger en oppsummering.



Figur 1.1: Oppgavens oppbygging

2 Teorigrunnlaget for oppgaven

Det finnes mye aktuell litteratur som omhandler de temaene som berøres i denne oppgaven, og jeg var nødt til å ta et valg. Den litteraturen jeg valgte anser jeg å være relevant til å danne et teoretisk bakteppe, og den gir meg et analyseverktøy for å kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene på en god måte. Dette vil forhåpentligvis resultere i at teori og empiri i oppgaven henger sammen.

Jeg velger å starte kapitlet med å presentere friromsmodellen til Berg. Med utgangspunkt i modellen, ønsker jeg å vise innenfor hvilke grenser det ligger et ikke-utnyttet handlingsrom for skoleledere.

Kapitlet fortsetter med å se på hvilke forventninger myndighetene stiller til skoleledelsen og gir en kort beskrivelse av mellomlederfunksjonen.

Deretter følger en oversikt over fire organisasjonstyper. Modellen presenteres for å kunne vurdere hvilken organisasjonstype skolen representerer.

Deretter følger en presentasjon av PAIE-modellen, som har vist seg å være et godt analyseverktøy for å ta stilling til hvilken lederrolle informantene i undersøkelsen innehar.

I forbindelse med teorien om skolen som lærende organisasjon, gis det en oversikt over hvordan synet på ledelse i skolen har endret seg over tid, ved å presentere tre idealtypiske ledelsesregimer.

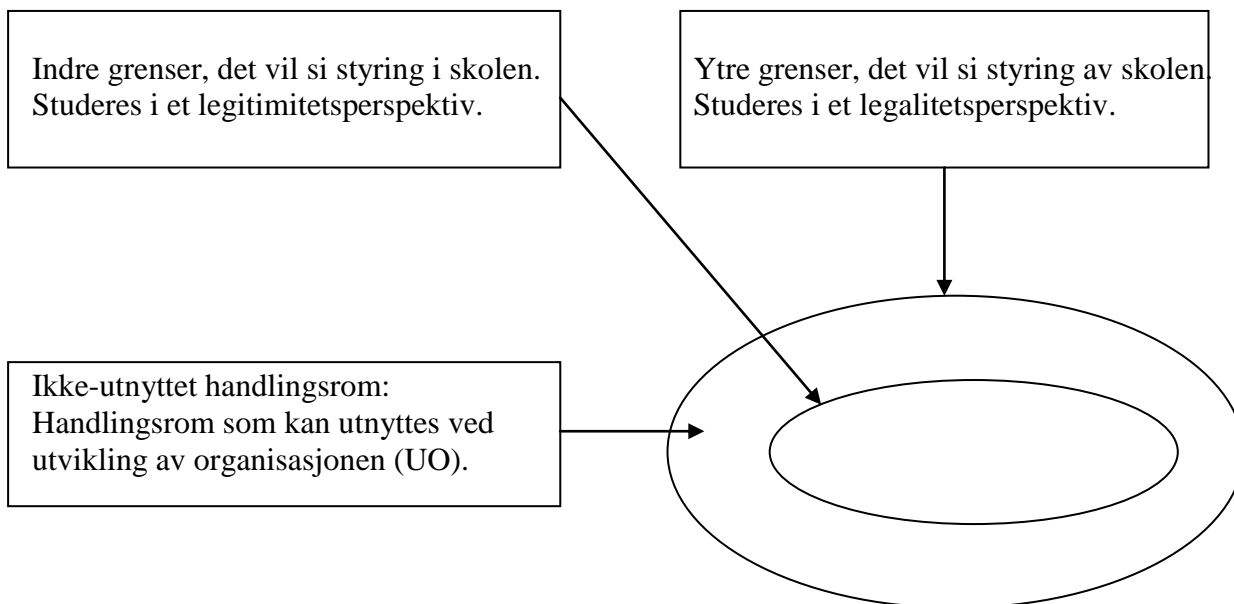
Deretter følger en presentasjon av Paulsens modell for mellomlederes handlingsrom. Denne ansees å være et egnet verktøy til å analysere assisterende rektorers handlingsrom.

Avslutningsvis berøres spenninger og dilemmaer som kan oppstå i hverdagen til assisterende rektorer.

2.1 Bergs friromsmodell

Skoleutvikling er ifølge Gunnar Berg et spørsmål om ytre og indre grenser. Bergs friromsmodell (figur 2.1) viser virksomhetens ytre og indre grenser. De ytre grensene er, gjennom offisielle styringsdokumenter, bestemt av myndighetene som ønsker å styre skolen i

en bestemt retning. De indre grensene er i all hovedsak en konsekvens av de rådende kulturene ved den enkelte skole, som i sin tur har grunnlag i de verdier som er etablert i skolen som institusjon. Mellom ytre og indre grenser ligger et ikke-utnyttet handlingsrom. Dette kan utnyttes ved utvikling av organisasjonen (Berg 1999:28). Utviklingstiltak i videregående skole foregår innenfor dette ikke-utnyttede handlingsrommet.



Figur 2.1: Friromsmodellen (Berg 1999:28)

2.2 Mellomlederfunksjonen

Ledelse av utdanningsinstitusjoner er ifølge Møller og Ottesen (2011:16) utvilsomt blitt både mer mangfoldig og mer krevende de siste årene. Rektor har fått nye og omfattende oppgaver og mer ansvar. Dette blant annet som følge av desentralisering og ansvarliggjøring for elevresultater. Det forventes i dagens skole at skoleledere tar en større plass i elevenes læringsarbeid, og at de har en god påvirkning på elevenes læringsutbytte. Myndighetene går ut fra at god ledelse på alle nivåer kan være avgjørende for elevenes læringsresultater.

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 elevens læring og resultater for øyet (St.meld. nr. 19 (2009- 2010):13).

Ifølge Møller og Ottesen (2011:20) forventes det at skolelederne initierer og legger til rette for praksisbasert og praksisnær kunnskapsutvikling. Samtidig må lederne forholde seg til en ny kvalitetsdiskurs, basert på resultater fra nasjonale og internasjonale tester og undersøkelser.

Til å oppfylle de forventningene som stilles fra myndighetenes side, har alle videregående skoler, så vidt meg bekjent, en ledelsesmodell med en rektor på toppen av organisasjonen og et varierende antall mellomledere.

Mellomlederbegrepet er i skolesammenheng et forholdsvis nytt begrep. Som Paulsen (2008a:4) skriver, ga endringene i ”Tid til ledelse”-avtalen i 1996 fylkeskommunene frihet til å velge ledelsesmodell etter egne vurderinger. Fylkeskommunene benyttet seg av denne friheten. På slutten av 90-tallet ble en ny organisering av ledelsen i de fleste videregående skoler innført. Mellomlederordningen erstattet det gamle systemet med hovedlærere og inspektører. Inspektør- og hovedlærertittelen ble erstattet av titler som assisterende rektor, studieleder, utviklingsleder, opplæringsleder, avdelingsleder, administrativ leder og lignende. Mange mellomledere fikk ansvar for personalledelse, pedagogisk ledelse, administrativ koordinering og avgrenset budsjettstyring innenfor sin avdeling.

§ 9-1 i Opplæringsloven sier følgende om organiseringen av ledelsen i videregående skole:

”Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda...”

Det står ingenting om i loven at én person, rektor, skal inneha nødvendig spisskompetanse på alle områder loven nevner, og være den som utfører alle oppgaver av faglig, pedagogisk og administrativ art. Opplæringsloven overlater til den enkelte skole å bestemme lederfunksjoner, og hvordan de ønsker å organisere seg. I et lederteam bør ledere kunne utfylle hverandre med hensyn til å inneha ulike og komplementære ferdigheter og kompetanse. Loven nevner ikke stillingsbetegnelsen ”assisterende rektor”.

I videregående skole har rektor normalt både det pedagogiske, administrative og økonomiske ansvaret for skolen. Rektor trenger en stedfortreder. Mange videregående skoler har opprettet stillingsbetegnelsen ”assisterende rektor”. Når rektor er borte fra skolen er det vanligvis assisterende rektor som er rektors stedfortreder.

2.3 Organisasjonstyper

Strand (2007) gir et interessant bidrag til å forstå organisasjoner og ledelse. Dette bidraget knytter seg til organisasjonstyper og lederroller og hjelper meg å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Strand (2007:28) presenterer fire organisasjonstyper som anses som grunnleggende, og som gir utgangspunkt for kartlegging av ledertyper, roller, organisasjons- eller ledelsesfunksjoner og kulturer. Organisasjonstypene betraktes som prototyper: byråkrati, ekspertorganisasjon, entreprenørorganisasjon og gruppeorganisasjon. I realiteten er blandingsformer og varianter av organisasjonstypene helt vanlige, men de fleste organisasjoner vil kunne ha en dominerende organisasjonsidentitet. Strand definerer skolen som en ekspertorganisasjon. Men en kan også finne trekk fra både byråkratiorganisasjonen og gruppeorganisasjonen. Grunntypene byr på forskjellige vilkår for ledelse og beskriver fire typiske lederroller.

2.3.1 Byråkrati

Strand (2007:28) beskriver byråkratier som organisasjoner med flere nivåer, stor grad av spesialisering, skrevne regler og formell autoritet i toppen. Reglene styrer arbeidsprosessene, og samordning skjer ved at nivået over har styring med sin underlagte led. Ledelsen er uttrykt gjennom organisasjonssystemet og spiller en sentral rolle.

Den typiske lederrolle i byråkratiet er basert på erfaring og regelkyndighet. Organisasjonen ledes av den stødige administratoren eller av den systematiske og drevne ingeniøren.

Byråkrati som organisasjonsform er nær forbundet med Max Weber (1971), som på 1900-tallet utviklet en idealtypisk byråkratimodell. Han mente det var den mest effektive form for administrasjon. Modellen har siden vært grunnlaget for all forskning på byråkrati som organisasjonsform.

Hernes (1982:213) sammenfatter byråkrati som organisasjonsmodell eller styringsform i fem punkter:

- Fast arbeidsdeling der funksjonærene er spesialister på sine arbeidsoppgaver.
- Organisasjonsformen er hierarkisk.
- Beslutninger fattes etter skrevne regler, som skal sikre forutberegnelighet.

- Funksjonærene opptrer upersonlig, saklig og nøytralt slik at personlig skjønn ikke spiller inn i beslutningsprosessen.
- Ansettelse er organisert som karriere, der det i prinsippet er mulig for funksjonærene å rykke opp til høyere stillinger i hierarkiet.

Byråkratier forbindes ofte med offentlige organer, men også industribedrifter, banker og forsikringsselskaper kan være eksempler på byråkratier.

2.3.2 Ekspertorganisasjon

Ekspertorganisasjon har ifølge Strand (2007:28) færre nivåer, og posisjonen i organisasjonen er i stor grad basert på yrkesmessig status og erfaring. En stor del av arbeidstakerne er rekruttert på grunnlag av sin dokumenterte fagkompetanse. Arbeid og samordning styres av deltakernes ekspertkunnskap og de faglige normene de er opplært til å akseptere. Ledelse utover det som bygger på faglig autoritet, har liten plass. Lederes ekspertmakt er basert på det faktum eller det inntrykk av at lederen har fagkunnskap og erfaringer som er relevant for situasjonen, eller at lederen har god tilgang til slik kunnskap.

Ekspertorganisasjon ledes av den erfarne og vel ansatte fagpersonen: produsenten.

Typiske ekspertorganisasjoner er advokat- og konsulentfirmaer, universiteter og sykehus. Strand plasserer som nevnt også skoler i grunnformen ekspertorganisasjon.

2.3.3 Entreprenørorganisasjon

Entreprenørorganisasjonen er ifølge Strand (2007:29) lite preget av fast struktur og fungerer rundt de spesifikke oppgavene som sentrale aktører, f.eks. entreprenører, er opptatt av. Belønningen og utfordringene defineres ved de mulighetene og truslene som ligger i oppgaveløsningen: mulighetene for fortjeneste eller for gunstige avtaler, truslene om å mislykkes og å gå konkurs. Ledelsen er personlig, direkte, uformell og ukonvensjonell.

Entreprenørorganisasjonen ledes av den utadvendte entreprenøren som er iderik og energisk.

Entreprenørfirmaer, investeringsselskaper og salgsorganisasjoner er eksempler på entreprenørorganisasjoner.

2.3.4 Gruppeorganisasjon

Gruppeorganisasjonen består ifølge Strand (2007:29) av et kollektiv med lite formell statusdifferensiering. Gruppen får retning ved at det etableres konsensus, eventuelt en flertallsbeslutning, og medlemmene innretter seg etter det kollektive presset som de utsettes for. Kommunikasjonen er ansikt til ansikt, og den som lykkes, er det veltilpassede og lojale gruppemedlemmet. Gruppen utvikler ofte normer som ikke er synlige for ikke-medlemmer, og som erstatter formell struktur. Ledelsen er lite formell, den varierer i form og kan skifte.

Gruppeorganisasjonen aksepterer den som leder som bidrar til å holde gruppen sammen: integratoren.

Selvstyrte arbeidslag i en bedrift, lærerkollegier og frivillige grupper er eksempler på gruppeorganisasjoner.

2.4 PAIE-modellen som analyseverktøy

Som beskrevet i forrige kapittel byr de fire organisasjonstypene på forskjellige vilkår for ledelse. For å forstå organisasjonstypenes betydning for ledelse er det interessant å ta utgangspunkt i Ichak Adize (1980). Han mener at ledere spiller forskjellige roller avhengig av hva slags egenskaper de har. Han bruker rollebenevnelser som er knyttet til nærmere bestemte organisasjonsfunksjoner. Adize har kommet frem til fire slike grunnleggende roller, og han mener at alle disse fire bør være til stede for at ledelsen skal bli bra. De fire lederrollene er: produsent, administrator, integrator og entreprenør. Han utviklet det som er kjent som PAIE-modell, en modell som er mye brukt i ledelsessammenheng.

Strand (2007) har blitt inspirert av Adize og videreutviklet modellen som beskriver egenskaper og krav til de fire typiske lederrollene over. Strand hevder at modellen belyser fire funksjoner som alle organisasjoner må fylle. Hvilken funksjon som vektlegges mest er avhengig av organisasjonstypene som er beskrevet i forrige avsnitt. PAIE står for fire ulike ledertyper og oppsummerer fire funksjoner som igjen gjenspeiler seg i fire lederstiler eller ledertyper.

PAIE-modellen har i flere studier blitt brukt som analyseverktøy. Jeg vurderer modellen som et egnet verktøy som skal hjelpe meg til å analysere forskningsspørsmålet om assisterende rektors arbeidsoppgaver.

Lotsberg (1997) er blant dem som har brukt PAIE-modellen i en analyse av rektorrollen i den norske grunnskolen hvor han bl.a. så på rektors arbeidsoppgaver. Overført til skolesektoren kan de generelle ledelsesfunksjonene konkretiseres på følgende måte (Lotsberg 1997:175):

Integrasjon kan dreie seg om å løse konflikter mellom lærere, mellom lærere og elever og mellom lærere og foreldre. Entreprenørskap kan blant annet komme til uttrykk gjennom samarbeid med skolemyndigheter og frivillige organisasjoner og ved å se til at forsøksordninger kommer skolen til gode. Administrasjon kan omfatte arbeid med timeplan, budsjett og tilpasning til skoleverkets generelle regelverk, mens produksjon i størst utstrekning er rettet mot de faglige og pedagogiske aspektene ved skoleorganisasjonen, herunder hva som skal være hovedmålet for skolens virksomhet. Pedagogisk utviklingsarbeid, veiledning av lærere og tilrettelegging av spesialundervisning kan ære sentrale stikkord i så henseende.

Produsentrollen retter fokus mot mål og resultater. Skolelederen som innehar produsentrollen setter mål for skolen, utarbeider strategier og tiltak for å nå målene og se til at de blir satt ut i livet. Strand deler denne lederrollen i pådriveren og dirigenten (2007:459). Lederen som pådriver skal være en logisk problemløser som håndterer tidsfrister og stress på en god måte, og som er personlig motivert for å oppnå resultater. Lederen som dirigent skal kunne motivere andre, delegere, legge planer og sette mål.

Administratorrollen ivaretar byråkratiske og administrative rutiner i organisasjonen. Administratoren er opptatt av struktur og retter særlig søkelyset mot kontroll, orden og regularitet. Ledere i det offentlige, også skoleledere, forbindes ofte med denne lederrollen. Tradisjonelt sett snakker man i skolesammenheng om skolens administrasjon og ikke skolens ledelse. Administratorrollen oppfattes ikke som gloriøs, men er en viktig funksjon i en organisasjon. Strand (2007:478) understreker at er det viktig for ledelsesoppgavene at administratorfunksjonen ikke rendyrkes eller føres ut i det ekstreme, men at den i lederroller eller i ledergruppe komplementeres med egenskaper fra de andre områdene.

Integratorrollen er opptatt av å motivere medarbeidere, skape felles oppfatninger og vedlikeholde og utvikle relasjoner. Den retter seg mot menneskene i organisasjonen og samspillet mellom dem. Integratoren er mer opptatt av helhet enn deler. Integratoren er vanligvis samvittighetsfull og stiller villig opp i faglige og sosiale sammenhenger.

Entreprenørrollens hovedoppgave er ifølge Stand (2007:504) å skape visjoner og forfølge dem gjennom strategisk ledelse og kreative løsninger. Entreprenøren skal forholde seg aktivt til omverdenen, utnytte muligheter og avverge trusler. Signaler fra politisk hold tyder på at det forventes en større grad av entreprenørskap fra dagens skoleledere.

En og samme leder kan neppe inneha alle roller. Et lederteam må ivareta de ulike rollene for å kunne fungere effektivt og resultatorientert (Møller 2004:59). PAIE- modellen kan gi viktige innspill til oppgavefordelingen i et lederteam.

2.5 Ledelsesregimer

Den grunnleggende forståelsen av fenomenet ledelse har meget store konsekvenser for hvordan en oppfatter ledelse i skolen. For å vise hvordan synet på ledelse i skolen og rollen som skoleleder har endret seg over tid, ønsker jeg å presentere tre idealtypiske ledelsesregimer. Dahl (2004) beskriver tre forskjellige måter å tenke ledelse på som peker seg ut i forhold til synet og utøvelsen av skoleledelse spesielt gjennom de siste 20 år. Disse tre måtene kaller Dahl (2004:7) for ledelsesregimer som ikke bare er knyttet til offentlig sektor eller skole, men som en finner trekk fra innenfor alle deler av arbeidslivet. De tre idealtypiske ledelsesregimene kaller han for:

- det byråkratisk-profesjonelle regime
- regime under ny, offentlig ledelse ("New Public Management")
- regimet under ideen om lærende organisasjoner.

Ifølge Dahl (2004:18) er ikke regimene gjensidig utelukkende. Det er trekk som går igjen i alle regimene. De kan heller ikke uten videre rangeres. Alle regimer har på hver sin måte sine styrker og svakheter, og det er tegn som tyder på at alle regimer er operative på hver sin måte i norske skoler i dag.

2.5.1 Det byråkratisk-profesjonelle regimet

Den byråkratisk-profesjonelle skoleledelsen har vært basert på tanken om ledelse som en selvstendig oppgave og respekt for faglige kvalifikasjoner hos lederen. Ledelse skulle komme nedenfra, og lederen skulle rekrutteres fra lærerne. Lederen skulle helst være den beste blant lærerne, "primus inter pares", den fremste blant likemenn. Med denne ledelsestanken skulle

skolen forvalte en profesjonell og faglig autonomi innenfor de byråkratiske rammene de hadde. Ledelsen var ansvarlig for driften av skolen og at skolen holdt seg til lov og regelverk. Skolelederen ble etter hvert en faglig autonom person på den ene siden og et redskap for statens styringssignaler på den andre siden. Dette synet på skoleledelse har overlevd, og vi kan finne det igjen i dagens skole. Vi kan finne den tradisjonelle skolelederen som passer til Dahls beskrivelse av den byråkratisk-profesjonelle skolelederen.

2.5.2 NPM-regimet (New Public Management)

I løpet av 1960-tallet begynte det i norsk sammenheng å vokse fram et annet syn på ledelse enn det byråkratisk-profesjonelle. Det vokste fram en forståelse for at ledelse var et eget fag, og at det å bli en god leder var noe man måtte læres opp til. En leder kunne utøve ledelse på vidt forskjellige områder. Dette synet på ledelse representerte noe annet enn tanken om ”primus inter pares”.

På 1980-tallet startet en bred reformbølge, med bakgrunn i en liberalistisk politisk ideologi, som var knyttet til behovet for endringer og effektivisering av offentlig sektor (se Karlson 2002, Busch, Johnsen, Klausen & Vanemo 2001, Christensen, Lægreid, Roness & Røvik 2004). New Public Management (NPM) var betegnelsen som tok utgangspunkt i å overføre styringsmekanismer fra det private næringsliv til offentlig sektor. En større grad av markedsorientering innenfor offentlig sektor skulle lede til et mer kostnadseffektivt tilbud av offentlige tjenester.

Ledelse ble ansett for å være viktig for å få til omstilling og styring av offentlige virksomheter. Man ønsket sterkere desentralisering. Ledelse på tjenestenivå skulle føre til at offentlige tjenester skulle utvikle seg og bli bedre. Dette kunne ikke oppnås gjennom statlige, sentrale direktiver og regler.

I skolen ble god ledelse ansett for å være helt avgjørende for å nå utdanningspolitiske mål. Det ble fokusert på målstyring og resultatansvar.

2.5.3 Lærende-organisasjoner-regimet

Dahl (2004:12) skriver at parallelt med utviklingen og utbredelsen av trenden ”New Public Management” var det et annet begrep, med andre tanker om ledelse enn de tidligere

ledelsesperspektivene, som vokste fram. Roald (2006:150) påpeker at ”lærende organisasjoner” har blitt drøftet i organisasjonsteoriene siden 1960-årene, med James March som en sentral bidragsyter. Teoribidragene økte i omfang på 1990-tallet gjennom bl.a. Argyris og Schön, Peter Senge og Nonaka & Takeuchi. Forskerne har forskjellige perspektiv som utgangspunkt i sine teoribidrag, og teorifeltet om organisasjonslæring er mangfoldig. Hva er en lærende organisasjon? Det finnes flere definisjoner av begrepet, men ifølge Lillejord (2003:35) er det ingen allment akseptert definisjon på hva som skal legges i begrepet lærende organisasjon. Fellestrekk for de fleste teoretikerne som har skrevet om lærende organisasjoner er at det foregår en helhetstenkning i organisasjonen, at endring er en metodisk, systematisk og vedvarende læringsprosess som skjer på alle nivå i organisasjonen. Ifølge Lillejord (2003:35) er en lærende organisasjon orientert mot helhetlige læreprosesser og forventes å ha en høy grad av toleranse, å være opptatt av hva som foregår i verden utenfor, å utvikle en positiv kultur for læring og eksperimentering, kollegialt samarbeid og utstrakt utveksling av ideer.

Begrepene organisasjonslæring og lærende organisasjoner fikk en stor utbredelse. I en rekke skolepolitiske dokumenter står begrepet ”skoler som lærende organisasjoner” sentralt. Et av dem er St.meld. nr. 30 (2003-2004) som understreker betydningen av at skolene selv utvikler seg som lærende organisasjoner. I stortingsmeldingen (2003-2004:26) framheves betydningen av at skolene utvikler seg som lærende organisasjoner:

Samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler, samarbeid mellom hjem og skole, og med lokalt samfunns- og næringsliv og lærerutdanningsinstitusjoner er også viktige forutsetninger for skoleutvikling. Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon.

Peter Senge (2004) er en ledende teoretiker innen organisasjonsutvikling som har bidratt til at begrepet lærende organisasjoner har fått såpass stor gjennomslag. Han definerer lærende organisasjoner som organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape

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 felleskap.

Senge (2004) beskriver fem viktige disipliner for å utvikle en lærende organisasjon:

- Personlig mestring - utvikle kunnskap og ferdigheter som gir følelsen av personlig vekst
- Mentale modeller - felles oppfatning av grunnleggende antakelser som virker inn på kulturen
- Felles visjoner - felles mål, verdier og bilde av fremtiden
- Gruppelæring - tenke og lære i fellesskap
- Systemtenkning - fokus på helhet og det å forstå mønster og sammenhenger

Senge (2004:11) bruker begrepet ”disiplin” om et fagområde der det gjelder å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter. Den lærende organisasjon skapes ved at ansatte i en organisasjon mestrer disse fem disiplinene (Roald 2006).

I stortingsmelding nr. 30 understrekes betydningen av at skolene selv utvikler seg som lærende organisasjoner. I rapporten ”Lærer elevene mer på lærende skoler” defineres lærende organisasjoner slik: En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sinne kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig (UFD 2005:9).

I samme rapport (UFD 2005:25-26) beskrives følgende kjennetegn ved lærende skoler:

- En velfungerende organisasjon der lærerne føler at de er en del av et fellesskap med en motiverende målsetting. Det er ikke en kultur der lærerne gjør som de vil.
- Høyt ambisjonsnivå i kollegiet, dvs. høye forventninger til å bruke hverandres kompetanse til å gjøre undervisningen best mulig.
- Lærerne gir gode skussmål til ledelsen. Lederne på lærende skoler er spesielt flinke til å belønne dyktighet, men de har også større legitimitet.
- Det er mye hverdagslæring, god samhandling og lettere å få hjelp av kolleger.
- Hverdagslæringen går ikke på bekostningen av den organiserte læringen. Medarbeidere på lærende skoler deltar mer i alle former for læring og det legges til rette for kunnskapsdeling.

Rapporten (UFD 2005:42) betegner ledelse på lærende skoler som avgjørende i utviklingsprosessen og kjennetegnes ved:

- Belønnende ledelse (ros, frikjøp av tid, lønn osv.)
- Ledelse med legitimitet; praksisnær, realistisk og velbegrunnet utviklingsledelse.
- Inkluderende ledelse som involverer lærerne i utviklingsprosesser
- Ledelse som prioriterer og kan bruke makt. Sørger for at kompetanseutvikling er forankret i organisasjonens behov og ikke bare den enkelte lærers ønske.

Dahl (2004:13) påpeker at det ligger et annet perspektiv på ledelse innenfor tenkningen om ”lærende organisasjoner” enn det man finner innenfor NPM. I NPM er ledelse i hovedsak basert på et ovenfra-og-ned perspektiv. Ledelsen skal gripe inn i organisasjonen, gjøre den mer fleksibel, mer effektiv, mer tilpasset, etc. I tanken om lærende organisasjoner ligger det en annen forståelse av ledelse. Det er lederens oppgave å bringe organisasjonen opp på et mer refleksivt nivå og gjøre de grep som er nødvendige for at skolen skal kunne utvikle seg og forbedre sin praksis. I NPM-regimet dreier lederens kommunikative ferdigheter seg i hovedsak om evnen til å overtale og overbevise. Lederen innenfor lærende organisasjoner bør ha kommunikative evner som går ut på å kunne samtale med underordnede om praksis og hvordan man gjør ting.

I NPM-regimet er man mer opptatt av generelle lederegenskaper hos en leder enn dens faglige bakgrunn. Innenfor lærende organisasjoner får det faglige igjen en plass hos lederen, om enn på en annen måte enn innenfor den byråkratisk-profesjonelle modellen hvor lederen var den ”fremste blant like” i fag. Lederen må ikke være best i faget, men må være i stand til å føre det språket som gjør at man kan reflektere over egen praksis.

Sentralt i et lærende organisasjons-perspektiv er utvikling, og ledelse vil legge vekt på kommunikasjon med de ansatte for å utvikle skolen som lærende organisasjon.

2.6 Modell for mellomleders handlingsrom

Myndighetene har tro på ledelsens betydning for utvikling i skolen og elevenes læringsresultater. Skoleledere bør ha legitimitet og et handlingsrom som gir dem muligheten til å påvirke beslutningsprosesser og organisasjonens utvikling. Det er lite sannsynlig at en leder som ikke har et handlingsrom, eller ikke utnytter det handlingsrommet den har, vil ha en positiv effekt på organisasjonens utvikling og resultater. Ifølge Strand (2007:122) bestemmes handlingsrommet av de fullmakter lederen formelt har, det uformelle mandatet lederen har opparbeidet seg, og omfanget av indifferensområdet, dvs. det feltet eller de sakene der ingen andre påstår at de har myndighet. Handlingsrommet kan også bestemmes av lederens spesielle kunnskaper og tilgang til informasjon og herredømme over midler til belønning. Ifølge Strand (2007:397) er en av de faktorene som skiller lederrollene fra andre roller, at de fungerer i problemsoner der det ikke er rutinebestemt og klart hva som er riktig å gjøre. Ledere må ta uprogrammerte beslutninger, dvs. de beslutningene og handlingene som rettfærdiggjør ledelse som noe spesielt, mer enn som et hjul i maskineriet. Strand bruker begrepet handlingsrom for å anskueliggjøre hvilket rom ledere har til å ta slike beslutninger. Normaler grenser finnes ved lover og regler, ved ressursknapphet og i organisasjonens formål og orden (Strand 2007:416). Her kan det trekkes en linje til Bergs friromsmodell som viser innenfor hvilke grenser et ikke-utnyttet handlingsrom, som kan utnyttes ved utviklingen av organisasjonen, ligger.

Ifølge Paulsen (2008a:4) har mellomlederen vanligvis ansvar for personalledelse, pedagogisk ledelse, administrativ koordinering og avgrenset budsjettstyring innenfor sin avdeling. I det norske systemet er mellomlederen vanligvis også medlem av rektors ledergruppe. Det gir en sammensatt yrkesrolle: mellomleder, medlem av rektors ledergruppe, lærer og kollega.

Paulsen (2008a:5) har på bakgrunn av litteratur og internasjonal forskning sammenfattet en modell som viser fire forskjellige handlingsrom for mellomledere. Handlingsrommet beskrives ved hjelp av fire metaforer: advokat, megler, liaison og koordinator. Modellen illustrer fire innflytelseskanaler, og mellomlederen har mulighet til å påvirke både oppover og nedover i organisasjonen. De stiplede pilene illustrerer innflytelse både ”nedover” mot eget fagmiljø og ”oppover” mot sentralledelsen. Paulsen understreker at det er viktig at handlingsrommet utnyttes. Handlingsrommet er et potensial, en mulighet til å utøve ledelse.



2.2: Mellomlederens handlingsrom (Paulsen 2008a:5)

Advokat-metaforen betegner en rolledimensjon der mellomleder opptrer som fagspesialist og representant for sin avdeling. En mellomleder som representerer en bestemt fagavdeling, vil i skolens ledergruppe til en viss grad være advokat for eget fagfelt og avdeling. Mellomlederen vil ha mulighet til å utøve innflytelse og påvirke skolens sentrale beslutninger ved å ta initiativ og komme med forslag. Ulempen er at mellomlederen også må fronte sentrale beslutninger lokalt på avdelingen. Det kan være problematisk når mellomlederen ikke er enig i beslutningene.

Megler-metaforen beskriver lokal innflytelse på avdelingen. Mellomlederens handlingsrom handler om å understøtte teamarbeid, å ta ansvar for deling av informasjon og erfaringer med kolleger, samt personlig støtte til den enkelte medarbeider. Videre må det holdes liv i en kontinuerlig debatt for å bygge en felles visjon med tilhørende retningsforståelse.

Koordinator-metaforen beskriver mellomlederens lokale innflytelse gjennom planlegging, medarbeidersamtale, møteledelse og oppfølging.

Liaison-metaforen speiler mellomledernes kontakt med ytre miljøer og nettverk, for eksempel overfor praksisbedrifter i arbeidslivet eller lærerutdanningsinstitusjoner. Kontakter med ytre

miljøer og nettverk er verdifulle for mellomlederen og kan gi et informasjonsfortrinn som kan brukes til å bygge et handlingsrom for innflytelse oppover i organisasjonen.

Mellomlederen har et komplekst handlingsrom for å øve påvirkning, både sentralt og lokalt i skolen. Paulsens modell for mellomlederens handlingsrom skal jeg bruke som verktøy til å analysere forskningsspørsmålet om assisterende rektorers handlingsrom. Modellen gir et godt perspektiv til å plassere informantenes handlingsrom innenfor de fire metaforer.

2.7 Spenninger og dilemmaer

En utfordring for skoleledere er blant annet spenningen mellom å være god i relasjon til elever og kolleger, og å være god i forhold til ytre krav til skolen, for eksempel i form av krav til økonomi, effektivitet og resultater. Ikke sjelden hender det at de mangfoldige kravene til skolen er motstridende.

I hverdagen kan det oppstå spenninger og dilemmaer, dvs. skolelederen kan komme i en vanskelig valgsituasjon der begge utveiene fører ulemper med seg. Møller (1996:43) bruker dilemma som et begrep som fanger alternative eller motsigelsesfylte orienteringer som man erfarer, der det rette svaret i en situasjon ikke fins, og enhver handling bærer med seg både fordeler og ulemper. Ifølge Møller (1996:44) vil komplekse og motsigelsesfylte forventninger til utøvelse av ledelse resultere i konfliktsituasjoner der ledere må ta valg.

Møller (1996:45) skiller mellom to hovedgrupper av dilemmaer: lojalitetsdilemmaer og styringsdilemmaer.

Styringsdilemmaene fanger inn en rekke utfordringer knyttet til kontroll og læring i skolen. De kan eksempelvis komme til uttrykk i handlinger hvor det oppstår spenninger mellom alternative valg:

- reflektert praksis versus tilgjengelighet og akutt problemløsning
- hierarkisk styring versus selvstyring
- krav versus støtte
- forandring versus stabilitet

Lojalitetsdilemmaene forbindes med handlinger der det er vanskelig å rettferdiggjøre hvor lojaliteten bør plasseres. I en rekke situasjoner må en skoleleder velge hvor lojaliteten først og fremst ligger:

- hos elever og foresatte
- hos lærerne
- hos sine overordnede
- hos nasjonale læreplaner
- hos sitt eget pedagogiske grunnsyn

For å forstå de mange utfordringer som skoleledere må håndtere, har dilemmaperspektivet til Møller (1996) vist seg fruktbart. Assisterende rektorer er utsatt for spenninger og dilemmaer i sin hverdag. Forskningsspørsmålet som omhandler spenninger og dilemmaer som oppstår i informantenes hverdag analyseres med utgangspunkt i dilemmaperspektivet.

3 Metode

3.1 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet beskrives og begrunnes de metodiske valgene som er gjort i oppgaven. Ifølge Kvale (2009:99) er den opprinnelige greske betydningen av ordet metode ”veien til målet”. I vitenskapelig terminologi refererer begrepet metode til de konkrete framgangsmåtene for opplegg og gjennomføring av spesifikke vitenskapelige studier (Grønmo 2004:29).

3.2 Valg av forskningsdesign

Hensikten med undersøkelsen er å belyse assisterende rektorers bidrag til ledelse av skolen og deres handlingsrom til å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene er sentrale for valg av metodisk tilnærming.

Spørsmålet er hvilken tilnærming, kvantitativ eller kvalitativ, er best egnet til å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål? Begge tilnærminger har sine styrker og svakheter.

Kvantitative metoder befatter seg med tall og det som er målbart (kvantifiserbart). De benytter seg vanligvis av spørreskjemaer med fastlagte svaralternativer der et relativt stort antall respondenter svarer. Problemstillinger som dukker opp underveis kan i liten grad forfølges. Kvantitative data består av operasjonaliserte variabler som er egnet for ulike opptellinger og statistiske analyser (Johannessen, Tufte, Kristoffersen 2006:351). Kvantitative undersøkelser tar ofte sikte på å gi generaliserbare resultater.

Kvalitative metoder går mer i dybden og gir anledning til å forfølge problemstillinger som kommer fram underveis i intervjuet. Utvalget består av få informanter. Kvalitative data kan fremskaffes på flere måter, for eksempel gjennom intervju, observasjon eller dokumentanalyse, og uttrykkes vanligvis i form av tekst.

Hensikten med oppgaven er ikke å fremskaffe data fra et stort antall respondenter som kunne behandles statistisk og generaliseres. Hensikten med oppgaven er å fremskaffe en beskrivelse av hvordan assisterende rektorer ved tre utvalgte videregående skoler beskriver sitt bidrag til ledelse av skolen og sitt handlingsrom til å bidra til å utvikle skolen som lærende

organisasjon. Jeg valgte intervju som metode, altså en kvalitativ tilnærming, fordi jeg anså denne metoden som best egnet til å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

3.3 Kvalitativt intervju

Når jeg valgte intervju som metode, måtte jeg ta stilling til i hvilken grad intervjuet skulle være strukturert, det vil si tilrettelagt på forhånd. Johannessen et al. (2006:137) skiller mellom ustrukturert intervju, semistrukturert intervju, strukturert intervju, strukturert intervju med faste svaralternativer og gruppeintervju. Ustrukturert intervju og strukturert intervju representerer de to ytterpunktene.

Det ustrukturerte intervju er uformelt med åpne spørsmål om et gitt tema. Intervjueren tilpasser spørsmålene utviklingen av intervjusituasjonen. Intervjuet bærer preg av en samtale mellom intervjuer og informant. Dette stiller store krav til intervjueren. En ustrukturert framgangsmåte kan gjøre det vanskelig å sammenlikne informantenes svar i etterkant (Johannessen et al.2006:138).

I det strukturerte intervju er både tema og spørsmålsformuleringer bestemt på forhånd. Det vil gjøre det lettere å sammenlikne svarene. Ulempen er begrenset fleksibilitet, fordi intervjueren ikke kan skreddersy intervjuet til den enkelte informant (Johannessen et al. 2006:138).

Mellom disse to ytterpunktene ligger semistrukturerte eller delvis strukturerte intervjuer som baserer seg på en veiledende intervjuguide. I denne intervjuformen ligger en stor grad av fleksibilitet. Svar fra informantene kan bli fulgt opp med tilleggsspørsmål og avklaringer underveis i intervjuet. Delvis strukturert intervjuing kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen et al. 2006:138). Jeg ønsket en viss struktur i intervjuet for å komme innom på forhånd bestemte temaer, og for å kunne sammenlikne svarene fra mine informanter, og valgte derfor semistrukturert intervju.

Utforming av intervjuguide

Etter at jeg hadde bestemt meg for å gjennomføre semistrukturerte intervjuer utarbeidet jeg intervjuguiden (vedlegg 3). Intervjuguiden er en liste over temaer og generelle spørsmål, som skulle gjennomgås i løpet av intervjuet. Utgangspunkt for intervjuguiden var problemstillingen og forskningsspørsmålene som undersøkelsen skulle belyse. Intervjuguiden

har en fast rekkefølge på temaene, men jeg ønsket å kunne benytte meg av den fleksibiliteten som ligger i et semistrukturert intervju og fravike den faste rekkefølgen i tilfelle informantens svar gjorde at det var mest hensiktsmessig.

Innledningsvis skulle jeg gi en del informasjon om meg og prosjektet før jeg kom i gang med spørsmålene. For å bli kjent med informantene, startet jeg intervjuene med å stille spørsmål om dem og deres bakgrunn. Dette for å skape en positiv atmosfære for samtalene.

Parallelt med intervjuguiden jobbet jeg med teorien som skulle være grunnlaget for oppgaven. Jeg var opptatt av at det skulle bli en sammenheng mellom teori og empiri. Derfor la jeg vekt på at temaene i intervjuguiden korresponderer med den valgte teorien.

Jeg utformet intervjuguiden med to kolonner, der venstre kolonne viser temaet og høyre kolonne hovedspørsmål. Temaene dekker nøkkelbegrepene i problemstillingen og forskningsspørsmål. Hovedspørsmålene skulle gi meg svar på informantens lederrolle, deres arbeidsoppgaver og eventuelle spenninger og dilemmaer, deres forståelse av skolen som lærende organisasjon og hvordan de utnytter sitt handlingsrom til å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon innenfor fire rolledimensjoner.

Tabell 3.1: Tema i intervjuguiden og teorikapitlet

Tema i intervjuguiden	Teorikapitlet
Demografiske data	
Assisterende rektors lederrolle	2.3 Organisasjonstyper
Assisterende rektors arbeidsoppgaver	2.4 PAIE-modellen
Assisterende rektors forståelse av begrepet skolen som lærende organisasjon	2.5 Ledelsesperspektiver og lærende organisasjoner
Hvordan assisterende rektorer opplever/utnytter handlingsrommet sitt til å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon	2.6 Modell for mellomleders handlingsrom 2.7 Spenninger og dilemmaer

I forkant av det første intervjuet ble intervjuguiden testet i to prøveintervjuer. Informantene i prøveintervjuene ga både positive tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk. Basert på erfaringene fra prøveintervjuene ble intervjuguiden revidert før de endelige intervjuene ble gjennomført.

3.4 Valg av informantene

I oppgavens problemstilling ble det avgrenset at jeg skulle intervju assisterende rektorer ved videregående skoler. Rammen for en masteroppgave setter sine begrensninger med tanke på tidsbruk og omfang. Derfor begrenset jeg utvalget til assisterende rektorer ved tre utvalgte videregående skoler på Østlandet. Skoler og intervjuobjektene er anonymisert i oppgaven. Jeg var ikke opptatt av et representativt utvalg. Derfor valgte jeg et strategisk utvalg med få informanter som jeg anså for typiske. Jeg antok at informantene kunne gi meg god og viktig informasjon om temaet og kunne belyse temaet på en reflektert og åpen måte.

Jeg tok kontakt med informantene ved å sende en e-mail med forespørsel om å delta i undersøkelsen. Etter at de forespurte bekreftet at de ville stille som informanter, sendte jeg et brev til rektor ved informantenes skole (vedlegg 1) hvor jeg ba om rektors samtykke til å intervju assisterende rektor ved skolen. Sammen med brevet sendte jeg en samtykkeerklæring (vedlegg 2) og ba om at assisterende rektor skulle skrive under på den.

Presentasjon av informantene¹

Informant nummer en er en mann på 37 år som jeg har gitt navnet Per. Han er assisterende rektor på Alfa videregående skole, en kombinert videregående skole på Østlandet. Skolen har ca. 700 elever og ca. 150 ansatte. Han er utdannet sivilingeniør. I tillegg tok han praktisk, pedagogisk utdanning etter at han startet å jobbe som lærer på yrkesfag. Per har ingen formell utdanning som skoleleder. Han har jobbet som avdelingsleder på en annen videregående skole i 4 år før han begynte på Alfa videregående skole som assisterende rektor. Her har han jobbet i snart 2 år. Per har en ledelsesressurs på 80 % og 20 % undervisning. Per mener at alle som har undervisning i en lederstilling ser at undervisningen av og til blir en nedprioritert oppgave sånn at en hele tida er noe på etterskudd med undervisningsbiten. Men samtidig så ser han at når en skal være leder for en gruppe med lærere og skal gi dem råd og veiledning i hva de skal

¹ Navn på skoler og personer er diktet opp for å sikre skolene og informantene i undersøkelsen anonymitet.

gjøre i klasserom og strukturene rundt det som har med den jobben de har å gjøre, så må en ha en fot innenfor klasserommet. Han ser det som en stor fordel i kontakten med ansatte.

Informant nummer to er en mann på 55 år som jeg har gitt navnet Kurt. Han er assisterende rektor på Beta videregående skole, også det en kombinert videregående skole på Østlandet. Skolen har litt over 700 elever og ca. 100 ansatte. Kurt er utdannet ved Statens lærerhøgskole i handels- og kontorlag, som nå går under høgskolen i Buskerud, i realfag og økonomifag: matematikk/statistikk, datafag, bedriftsøkonomi og regnskap. Hans formelle lederutdanning som skoleleder består av et kurs for skoleledere i regi av UiO i 2005 (20 studiepoeng) og noen vekttall i ledelse fra høgskolen i Vestfold (til sammen 10 studiepoeng). Han er i gang med rektorskolen ved BI i Oslo (30 studiepoeng). Kurt mener at han har nytte av sin faglige bakgrunn med bl.a. bedriftsøkonomi i sin lederstilling. Det er helt naturlig for Kurt å være en aktiv medspiller innenfor økonomistyring på skolen.

Kurt har lang erfaring og en variert bakgrunn som skoleleder. Han fikk sin første lederstilling i 1996 og har vært inspektør II og studieinspektør ved to videregående skoler før han i 2006 begynte som assisterende rektor på Beta videregående skole. I denne stillingen hadde han undervisning i starten, men nå har han i flere år hatt 100 % lederressurs.

Informant nummer tre er en dame på 54 år som jeg har gitt navnet Solveig. Hun er assisterende rektor på Gamma videregående skole, også det en kombinert videregående skole på Østlandet. Skolen har ca. 1100 elever og ca. 190 ansatte. Solveig har hovedfag i norsk, engelsk mellomfag, litteraturvitenskap grunnfag, religion grunnfag og praktisk-pedagogisk utdanning. Også Solveig er i gang med rektorskolen ved BI i Oslo (30 studiepoeng). Utover det har hun ingen formell lederutdanning. Solveigs ledererfaring består av å ha jobbet i 10 år i en koordinatorstilling ved skolen, så 2 år som avdelingsleder før hun ble assisterende rektor for 2 år siden. Også Solveig har nå 100 % lederressurs og ingen undervisning.

3.5 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene tok jeg kontakt med informantene, per e-post og telefon, og avtalte tid til intervjuene, ca. en time pr. intervju. Innsamlingen av datamaterialet til undersøkelsen ble foretatt i juni 2011 ved at jeg oppsøkte informantene på deres arbeidsplass. Intervjuene ble gjennomført på informantenes kontor eller i et møterom. Informantene ble ikke forstyrret av telefoner eller besøkende i løpet av intervjuene. Dermed kunne de konsentrere seg om

intervjuet. Jeg åpnet intervjuene med å presentere meg, informerte om prosjektet og hva jeg vil stille spørsmål om, ba om samtykke til opptak av intervjuet på diktafon, orienterte at intervjuet vil skrives ut på bakgrunn av opptak, informerte om databehandling og garanterte informantenes anonymitet og informerte om retten til å avbryte intervjuet når som helst. To av intervjuene varte litt over en time, ett intervju varte litt under en og en halv time. Intervjuene ble tatt opp på digital lydopptaker. Dermed kunne jeg konsentrere meg om å stille spørsmål og lytte til svarene og ble ikke opptatt med å gjøre notater underveis.

3.6 Transkripsjon av intervjuene

Alle intervjuer ble i etterkant transkribert av meg. Gjennom denne prosedyren ble intervjusamtalene gjort tilgjengelig for analysen. Kvale og Brinkmann (2010:187) påpeker at det er forskjeller mellom talespråk og skriftspråk. Dette kan jeg bekrefte. Informantene brukte til dels et muntlig språk som de mest sannsynlig ikke ville bruke i skriftlige sammenhenger. De begynte på setninger som de ikke fullførte og brukte fyllord som man ikke ville brukt i skriftspråket. Kvale og Brinkmann (2010:187) understreker at det ikke er ukomplisert å transkribere. Det er en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer. Jeg var opptatt av kvaliteten på transkripsjonen av intervjuene. Alle utsagn er i størst mulig grad gjengitt ordrett slik som det er sagt i intervjuet. Der hvor informanten snakket dialekt er utsagnene tilpasset skriftspråket. Lettere omskrivninger fra tale til skrift er gjort i begrenset grad for å få bedre flyt i språket, uten at det går ut over meningsinnholdet i utsagnene.

3.7 Datakvalitet

Kvaliteten til samfunnsvitenskapelige data kan ifølge Grønmo (2004:217) ikke vurderes på en helt generell måte. Den må sees i forhold til hva datamaterialet skal brukes til. Datakvaliteten varierer med graden av egnethet til å belyse undersøkelsens problemstilling. Ved vurderingen av undersøkelsens kvalitet er det to viktige kriterier: reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet). Reliabilitet og validitet kan sies å utfylle hverandre som overordnede kvalitetskriterier. Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet, men høy reliabilitet er ingen garanti for at validiteten er høy. Undersøkelsens datamateriale kan være pålitelig selv om det ikke er relevant for problemstillingen (Grønmo 2004:221). Grønmo (2004) presiserer at det er store forskjeller mellom hvordan reliabiliteten og validiteten vurderes innenfor

kvantitative og kvalitative undersøkelser. Johannessen et. al (2006:189) diskuterer forskjellige syn på reliabilitet og validitet i kvalitative studier i forhold til kvantitative studier, men mener at begrepene kan brukes som kvalitetskriterier også i kvalitative studier.

Kvale og Brinkmann (2010:324) beskriver reliabilitet som en forskningsrapports konsistens og pålitelighet. Reliabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden. Med utgangspunkt i denne definisjonen er det er flere momenter som kan påvirke undersøkelsens reliabilitet. Ville for eksempel en annen forsker stille spørsmålene på samme måte, og ville informantene svare på samme måte, eller ville de gi andre svar til en annen forsker? Ifølge Grønmo (2004:220) er reliabiliteten høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data. Johannessen et. al (2006:199) skriver at forskeren kan styrke påliteligheten ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten, samt en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten under hele forskningsprosessen.

I forbindelse med vurderingen av reliabiliteten er spørsmålet om mitt undersøkelsesopplegg og datainnsamlingen gir pålitelige data? Var det riktig å velge semistrukturert intervju med den valgte strukturen på intervjuguiden, eller ville en annen metode og struktur ha gitt mer pålitelige data? Var det et riktig valg av informanter, eller hadde andre informanter gitt meg mer pålitelige data? Og kunne jeg ha forberedt, gjennomført og transkribert intervjuene på en bedre måte?

For å sikre god reliabilitet i undersøkelsen har jeg forsøkt å legge vekt på å gi en inngående beskrivelse av konteksten, samt en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten under hele forskningsprosessen, slik at det i størst mulig grad skal være klart for leseren av rapporten hvordan jeg har kommet frem til forskningsresultatene.

Kvale og Brinkmann (2010:326) beskriver validitet som styrken og gyldigheten til et utsagn; i samfunnsvitenskapene viser validitet som regel til om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke. Ifølge Grønmo (2004:221) er validiteten høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen.

Grønmo (2004:234-236) beskriver tre validitetstyper som kan brukes ved kvalitetsvurderinger av kvalitative data: kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet.

Kompetansevaliditet refererer til forskerens kompetanse for innsamling av kvalitative data på det aktuelle forskningsfeltet. Som skoleleder/assisterende rektor i mange år har jeg kompetanse i det som er hensikten med undersøkelsen. Jeg antar at det er en styrke i forbindelse med vurderingen av kompetansevaliditeten. Derimot har jeg svært begrenset kompetanse som forsker for innsamling av kvalitative data på det nivået en masteroppgave er på. Under transkriberingen av intervjuene oppdaget jeg en svakhet ved datamaterialet. Jeg registrerte at mine informanter noen ganger fikk anledning til å snakke for lenge om temaer som ikke var relevante for studien. Andre ganger snakket vi ikke lenge nok om temaer som jeg ønsket å få belyst. Dette må føres tilbake på min begrensede kompetanse som intervjuer. Enkelte ganger burde jeg ha stoppet informantene, andre ganger burde jeg ha oppfordret dem til å utdype sine svar.

Kommunikativ validitet bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt og treffende i forhold til problemstillingene i studien. Det er ganske vanlig at materialet drøftes med informantene. Grønmo (2004:235) kaller denne prosessen for aktørvalidering. Slike drøftinger kunne vært med på å avdekke problemer eller svakheter ved datamaterialet som kunne være negative i forhold til intensjonen med undersøkelsen. Dette ble ikke gjort av praktiske årsaker og tidspresset, men hadde vært en fordel. Jeg har ikke hatt samtaler om materialet mitt med andre enn min veileder noe som muligens kan svekke den kommunikative validiteten.

Pragmatisk validitet viser i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlag for bestemte handlinger. Denne typen validitet kan ikke vurderes av meg. Jeg har på det nåværende tidspunkt ikke oversikt over om resultatene fra min studie vil føre til senere handlinger eller hendelser på skolene som var med i den.

3.8 Forskningsetikk

Ifølge Kvale og Brinkmann (2010:79) er etiske spørsmål ikke begrenset til den direkte intervjusituasjonen. De er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse. Gjennom alle faser i min undersøkelse har jeg som forsker prøvd å være mitt ansvar bevisst. Johannessen et. al (2006:93) beskriver tre typer hensyn som er viktige, og som en forsker må tenke igjennom. Det første er retten til selvbestemmelse og autonomi, dvs. mine informanter måtte gi sitt samtykke til å delta i undersøkelsen, og de kunne trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket

som helst tidspunkt. Det andre er respekt for privatliv, dvs. informantene kunne selv bestemme hvilken informasjon de ville gi om seg selv og hvorvidt den skulle gjøres tilgjengelig for andre. Det tredje er å unngå skader, dvs. at de som deltok i undersøkelsen skulle utsettes for minst mulig belastning. Jeg har bestrebet meg til å foreta fortløpende konkrete avveininger i forhold til disse momentene. Videre har jeg bestrebet meg på å følge regler og rutiner for god forskningsskikk, slik de er beskrevet i håndboka for god forskningsskikk fra Universitetet i Oslo.

Prosjektet er godkjent fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og retningslinjene fra NSD er fulgt. Når prosjektet er avsluttet, vil alle intervjuopptak bli makulert.

4 Analyse av funn

Analysedelen byr på utfordringer med tanke på disposisjonen. Det er vanskelig med en deling over flere nivåer som har et klart skille mellom beskrivelse og fortolkning av data. Nivåene går fort over i hverandre. Jeg har valgt å ha analysedelen på ett nivå hvor jeg både beskriver, analyserer, fortolker og drøfter dataene i lys av teorien.

Everett og Furseth (2004:151) skriver at det ikke finnes en perfekt måte å gjøre analysen på. En må foreta en avveining. En innvending mot min disposisjon er at en bør la informantene komme til orde først på egne premisser, både ut fra en respekt for dem og ut fra en tanke om at det da er lettere å skille mellom datamaterialet og min fortolkning. Argumentet for min disposisjon er at en presentasjon av datamaterialet ikke skjer uten at det ligger en viss fortolkning til stede, noe som blant annet kommer til syne i utvalget av materialet.

Etter transkripsjonen av intervjuene hadde jeg et datamateriale på over femti sider som skulle analyseres. Til analysen vurderte jeg om jeg skulle bruke analyseprogrammet HyperRESEARCH, eller analysere ved hjelp av et tekstbehandlingsprogram. Flere av oppgavene som et analyseprogram kan utføre, kan også utføres av vanlige tekstbehandlingsprogrammer. Jeg vurderte det slik at å sette meg inn i HyperRESEARCH, eller et annet analyseprogram, ville være en omfattende jobb og ta for mye av min tid. Nyttan ville ikke stå i forhold til tidsbruken. Derfor valgte jeg å bruke Microsoft Word som verktøy til å analysere dataene. Jeg merket intervjuene med forskjellige farger og brukte i stor grad klipp-og-lim-metoden for å kategorisere informantenes uttalelser.

4.1 Demografiske data

Informantene som deltok i undersøkelsen ble presentert tidligere i oppgaven. Tabellen under gir en oversikt over noen nøkkelopplysninger om informantene og deres skoler.

Tabell 4.1: Oversikt over demografiske data

Skole Assisterende rektor	Alfa vgs Per	Beta vgs Kurt	Gamma vgs Solveig
Alder	37 år	55 år	54 år
Kjønn	Mann	Mann	Kvinne
Utdanning som lærer	Sivilingeniør, praktisk pedagogisk utdanning	Statens lærerhøgskole i handels- og kontorfag: realfag og økonomifag	Hovedfag i norsk, mellomfag i engelsk, grunnfag i litteraturvitenskap og religion, PPU
Formell lederutdanning	Ingen	Kurs for skoleledere i regi av UiO pluss diverse kurs: totalt 30 studiepoeng, er i gang med rektorskolen på BI i Oslo som gir 30 studiepoeng	Er i gang med rektorskolen på BI i Oslo som gir 30 studiepoeng
Erfaring som skoleleder – antall år	6 år	15 år	14 år
Størrelse på skolen	700 elever 150 ansatte	700 elever 100 ansatte	1100 elever 190 ansatte
Programområder	Kombinert vgs med 5 programområder	Kombinert vgs med 3 programområder	Kombinert vgs med 7 programområder
Lederressurs Undervisning	80 % 20 %	100 % Ingen	100 % Ingen

Noen kommentarer til tabellen:

Undersøkelsens tre informanter har forskjellig og variert lærerutdanningsbakgrunn, fra sivilingeniørutdanning og faglærerutdanning på en lærerhøgskole til tradisjonell universitetsutdanning. Dette viser noe av spennvidden i lærerutdanningen for å kunne undervise i den videregående skolen

Ingen av informantene hadde skolelederutdanning da de for første gang ble tilsatt i en lederstilling. Per er yngst av informantene, har minst erfaring som skoleleder og har fremdeles ingen lederutdanning utover det som ligger i sivilingeniørutdanningen. Kurt og Solveig er omtrent like gamle og har begge lang erfaring som skoleleder. Kurt hadde en lederutdanning tilsvarende 30 studiepoeng da han ble tilsatt i sin nåværende stilling. Både Kurt og Solveig er nå i gang med rektorskolen på BI i Oslo.

En skoleleder må ofte forholde seg til spørsmål som berører skolens økonomi. Kurt har faglig bakgrunn som lærer bl.a. innenfor økonomifag. På spørsmålet om hans faglige bakgrunn har gitt han kunnskaper som han har nytte av i sin lederstilling, svarte han:

Det er helt naturlig for meg å være en aktiv medspiller innenfor økonomistyring. Vi er tre stykker i ledelsen som alle har god kompetanse i økonomi og føler at vi har god kontroll på økonomistyringen på skolen, og har også muligheter og evner til å melde tilbake. Altså når det gjelder økonomi, budsjettmodeller osv., så er vi aktive, aktivt nysgjerrige. Det er ikke sjeldent vi har kontakt med fylket for å oppklare poster i budsjettbevilgningen som etter hvert ikke er så lett å forstå. Og vi føler at vi har god forståelse av de budsjetttrutinene som gjelder og selvfølgelig tilsvarende på regnskapssiden.

Kurt og Solveig har begge 100 % lederstillinger. Før hadde også de kombinerte stillinger med en ledelses- og en undervisningsdel. Per har 20 % undervisning som en del av sin stilling. Han problematiserte utfordringene ved å ha en kombinert stilling:

Jeg tror at alle som har undervisning i en lederstilling ser at undervisning av og til blir en litt nedprioritert oppgave, sånn at en hele tida er litt på etterskudd med undervisningsbiten. Men samtidig så ser jeg at når en skal være leder for en gruppe med lærere, og skal gi dem råd og veiledning i hva de skal gjøre i klasserom og strukturene rundt det som har med den jobben de har å gjøre, så må en ha en fot innenfor klasserommet. Jeg ser det som en stor fordel i kontakten med ansatte.

Alle tre informanter jobber ved kombinerte videregående skoler. Gamma videregående skole skiller seg ut som en over gjennomsnittlig stor videregående skole med flest programområder, elever og ansatte.

4.2 Assisterende rektors lederrolle

I denne delen av intervjuet skulle informantene først beskrive sin skole som organisasjon og deretter sin lederrolle. Jeg ønsket å finne ut hvilken organisasjonstype (byråkrati, ekspert-, entreprenør- eller gruppeorganisasjon) skolene representerer og sammenhengen mellom organisasjonstypen og lederrollen (administrator, produsent, entreprenør eller integrator). Som beskrevet i teorikapitlet betraktes organisasjonstypene som prototyper som blandes i realiteten.

4.2.1 Organisasjonstype

Informantenes beskrivelse av sine skoler gir ingen klare indikasjoner på at skolene kan tilordnes en bestemt organisasjonstype. I alle tre skoler finner vi trekk fra flere av prototypene, hovedsakelig fra byråkrati og ekspertorganisasjonen. Skolenes administrasjon, drifts- og kontorfunksjon har klart byråkratiske trekk slik de er beskrevet i teorikapitlet, mens den pedagogiske delen av skolene går mer i retning av en ekspertorganisasjon. Dette er tråd med Strands oppfatning som definerer skolen som en ekspertorganisasjon (Strand 2004).

Alle de tre videregående skolene som er representert i undersøkelsen har organisert ledelsesfunksjonen på en nokså tradisjonell måte med to nivåer.

På Alfa videregående skole finner vi rektor, assisterende rektor, som er rektors stedfortreder, og personalleder på toppen av hierarkiet. På neste nivå et tungt avdelingslederledd som har hovedansvar for utdanningsprogrammene. Per er overordnet både avdelingsledere og drifts- og kontorfunksjonen.

I motsetning til Alfa videregående skole skiller ikke Beta videregående skole mellom toppledelse og mellomledelse. Beta videregående skole har en flat organisasjonsstruktur på nivået under rektor. Rektor er skolens øverste leder. Assisterende rektor er rektors stedfortreder, men ligger ellers i linjen sammen med seks syv avdelingsledere.

Avdelingsledere har mellom 60-70 % ledelsesressurs og 30-40 % undervisning. De har faglig kompetanse på den avdelingen de leder og har gjerne sin undervisning i denne.

Beta videregående skole har fagdager og teamarbeid som modell. Alle lærere er organisert i fagteam. Å delta i teamarbeid er ikke opp til den enkelte lærer. Det er en eksplisitt utfordring

som blir verbalisert på ansettelsesintervjuer. Jobbsøkere som klart melder at dette ikke er en arbeidsform som de kan tenke seg, blir ikke ansatt.

Beta videregående skoles enkle lederfilosofi er at det må være mest mulig tid igjen til lærernes kjerneoppgave som er møte med elevene. Det betyr at de har innrettet arbeidstidsavtalen og rammen om skolen på en slik måte at det blir minst mulig energitap til andre ting. Skolens arbeidstidsavtale er lite detaljert og gir lærerne få plikter i forhold til møtetid og bunden tid. De har ingen "blåtid" som produserer bekymringer eller frustrasjoner. Skolens ledelse har to ønsker i forhold til lærerne. De skal være dyktige i teammøtene før hver fagdag, og i forberedelsen til en undervisningsøkt sammen med de andre teammedlemmene. Og de skal være dyktige i undervisningsøkten. Utover det så har de ingen bindinger på arbeidstid. Det setter lærerne stor pris på, og gir uttrykk for at de føler at dette er en romslighet som bidrar til at man har fokus der hvor de ønsker at det skal være.

På Gamma videregående skole representerer rektor, assisterende rektor, en studieinspektør i full stilling, en studieinspektør i 40 % stilling og en administrasjonsleder, som ikke er pedagog, det øverste nivået. På nivået under finner vi avdelingsledere.

Avdelingslederstillingene er kombinerte stillinger, med en ledelsesdel som varierer mellom 50-80 %, resten er undervisning. Avdelingslederne har personalansvar og økonomiansvar. De har eget budsjett, og de har ansvar for elevene på eget trinn på sin avdeling. De har et overordnet ansvar for sin avdeling. Det inkluderer ansvar for pedagogisk utvikling på sin avdeling.

4.2.2 Lederrolle

I denne delen av undersøkelsen skulle jeg også finne ut hvilken lederrolle mine tre informanter har. Informantenes beskrivelse gir så langt ikke klare og entydige indikasjoner på hvilken lederrolle som er den dominerende. Lederrollene deres inneholder elementer av produsentrollen og i enda større grad elementer av administratorrollen. En nærmere avklaring av deres lederrolle vil vi få gjennom en analyse av deres arbeidsoppgaver i neste avsnitt.

4.3 Assisterende rektorers arbeidsoppgaver

I denne delen av intervjuet skulle informantene beskrive sine arbeidsoppgaver og eventuelle spenninger/dilemmaer de opplever i sin funksjon. Tabellen under gir en oversikt over informantenes arbeidsoppgaver.

Tabell 4.2: Oversikt over informantenes arbeidsoppgaver

	Arbeidsoppgaver	Per Alfa vgs	Kurt Beta vgs	Solveig Gamma vgs
Administrative/ operative oppgaver	Dokumentasjon	X	-	-
	Eksamen - eksamenstrekk	X	X	X
	Eksamen - planlegging	X	X	X
	Eksamen - gjennomføring	X	X	X
	Eksamen - analyse av resultater	-	X	-
	Elevinntak	X	-	-
	Fag- og timefordeling	-	X	-
	Fagvalg	X	-	-
	Planlegging – skolestart/-avslutning	-	-	X
	Rektors stedfortreder	X	X	X
	Timeplanlegging	-	X	-
	Undersøkelser	-	-	X
	Budsjettstyring	Disponerer eget budsjett	-	-
Overordnet budsjettansvar		-	X	-
Rektors stedfortreder		X	X	X
Personalledelse	Ansettelsesintervjuer	-	X	-
	Personalansvar	X	X	X
	Rektors stedfortreder	X	X	X
Pedagogisk ledelse	Rektors stedfortreder	X	X	X
	Skoleutvikling – overordnet ansvar	-	-	X
	Timeplanlegging	-	X	-

Noen kommentarer til tabellen:

Per, assisterende rektor på Alfa videregående skole, beskriver sine arbeidsoppgaver som noen definerte faste hovedoppgaver som inntak, eksamen, fagvalg og dokumentasjon. Dette omfatter alt som har med elevene å gjøre fra de begynner på skolen til de forlater den med et gyldig vitnemål. Han har personalansvar for skolens rådgivertjeneste. Som assisterende rektor er han rektors forlengede arm og utfyller der det trengs. Han er fungerende rektor når rektor er borte, og utfører da oppgaver innenfor personalledelse og pedagogisk ledelse. Dette skjer ofte, fordi rektor ofte er på oppdrag utenfor skolen. Per synes det er uproblematisk å være rektors stedfortreder i tillegg til ha sine egne faste arbeidsoppgaver. Han uttrykker det slik:

De faste oppgavene hører til stillingen og er forutsigbare. Det er oppgaver som kommer hvert år, og det er et arbeid man etter hvert blir godt kjent med. Mens den lederbiten blir av og til litt mindre håndterbar. Ikke at den er problematisk å håndtere, men at det varierer veldig i løpet av året, og fra år til år, hvor mye, og hva slags oppgaver det vil være. Skolen har vært i en ombyggingsfase. Da er rektor i større grad enn kanskje tidligere avhengig av å jobbe inn mot fylkeskommunen. Og i forbindelse med ombyggingen og nybyggingen, da har det vært mer å gjøre i de oppgavene der. Mens det i andre perioder er det rolig, og jeg har mer ro til å drive med de oppgavene jeg har som hovedoppgave. Så det går i bølgedaler. Den arbeidsmengden som er utenfor de faste oppgavene som ligger i stillingen, den variasjonen der, den kan jo være utfordrende til tider.

Pers faste arbeidsoppgaver tar i perioder en ganske stor del av hverdagen hans. I hektiske perioder, som for eksempel i forbindelse med eksamensoppmeldingen, er det en utfordring hvis rektor er borte og han må overta dens lederoppgaver. Han sier:

Så kan du tenke i februar i eksamensoppmeldingen. Hvis rektor plutselig er borte i to eller tre uker da – som kan skje – så er jo det en utfordring. Ikke sant? Da er det jo kanskje en svakhet i en organisasjon, som har bare to ledere på toppen, at en ikke har andre å delegerer en del av de oppgavene til. Det må ligge hos den som er igjen på topp.

Kurt, assisterende rektor på Beta videregående skole, sier at eksamen både høst og vår tar mye av hans tid. Han har en medhjelper, en avdelingsleder, som tar seg av det rent praktiske rundt bestilling av vakter og oppsetting av romplaner under eksamen. Medhjelperen har også som stabsfunksjon å jobbe mot hjemmesiden og legger ut eksamensstoff, informasjon om klagebehandling, skjema osv. Kurts oppgave er å foreta eksamenstrekket og å planlegge

gjennomføringen av eksamen både i det elektroniske prøveadministrasjonssystemet (PAS) og papirbasert eksamen.

Videre har han fag- og timefordelingen for hele skolen som han prøver å ha ferdig så tidlig som mulig, dvs. før eksamen starter 20. mai. Når eksamen er over i juni, legger han timeplanen.

Ved Beta videregående skole har avdelingsledere ansvar for å gjennomføre ansettelsesintervjuer. Kurt deltar i mange av intervjuene fordi enten han eller rektor skal være med på intervjuene.

Kurt disponerer ikke et eget budsjett. Han har personalansvar og er nærmeste overordnede til renholdere, IT-avdelingen og driftsavdelingen og har lagt ut budsjettene til disse.

Renholdsleder, systemansvarlig og driftsleder disponerer budsjettene, men rapporterer til Kurt som har det overordnede ansvar. Han sier:

En renholdsleder kjøper ikke en renholdsmaskin til 50 000 kroner uten at jeg har godkjent det. Så vi snakker sammen ganske mye. Jeg har et ukentlig driftsmøte med alle mine avdelinger. Og så har jeg enkeltmøter med de enkelte en gang i måneden eller noe sånt.

Kurt er gjennom timeplanarbeidet også involvert i pedagogisk ledelse. Han sier:

Det er alltid en utviklingsprosess fordi vi diskuterer hvordan neste års timeplan skal se ut, hvilket utviklingspotensial vi bør strekke oss mot når det gjelder neste års timeplan. Dette tar vi i januar/februar. Jeg lager da en timeplan som i størst mulig grad ivaretar de utviklingsønskene som er presentert. Det er jo for meg noe av det mest pedagogiske jeg jobber med.

Kurt har også ansvar for all analyse ved skolen. Han analyserer elevenes prestasjoner. Han har en detaljert statistikk som går på eksamensresultater koblet opp mot landsgjennomsnitt og standpunktkarakter i faget. Han har også statistikk på mikro-/makronivå, altså på skolenivå, og helt ned på det enkelte fag. Skolens resultater presenteres hver høst i en felles seanse for det pedagogiske personalet i plenum. Disse jobber så videre med sine fag i avdelingene. Kurts oppgave er å gjennomføre analysene og en presentasjon av funnene. Det er ikke hans oppgave å tolke resultatene. Resultatene tolkes på avdelingsnivå.

Solveig har eksamensansvar, ansvar for alle undersøkelser, skolestart og skoleavslutning og et overordnet ansvar for alt som har med planleggingsdager å gjøre. Hun er medlem av skolens

spesialpedagogiske team, har ansvar for biblioteket og personalansvar for rådgivere og bibliotekansatte. Videre har Solveig et overordnet ansvar for skoleutvikling.

Solveig disponerer et eget budsjett. Hun synes det er litt uklare grenser. Hvis noe koster mye penger, konfererer hun alltid med rektor.

Som den som har det overordnede ansvar for skoleutvikling, er Solveig involvert i pedagogisk ledelse. Hun har en hånd med i alle utviklingsprosjekter, også i avdelingene og vet hva som foregår der. I forbindelse med den forestående innføringen av IKO-modellen, når skolen skal være profilert praksisskole og mentoring av nyutdannede, har hun en sentral rolle.

4.3.1 Rangering av arbeidsoppgaver

Per rangerer eksamen som sin viktigste arbeidsoppgave. Han begrunner det på følgende måte:

Eksamen er jo ekstremt viktig. Det er en oppgave som ikke kan gå feil. Det må gjennomføres. Og hvis elevene ikke får tatt eksamen sin så får de heller ikke den dokumentasjon de skal ha når de er ferdig. Eksamen og lønn er på en måte det viktigste på en skole. Folk skal ha lønn, og elevene skal ha eksamen. Andre ting er jo for så vidt like viktige, men er ikke like avhengig av at det klaffer akkurat på tidspunktet. Du har på en måte en mulighet til å områ deg.

Kurt rangerer fag- og timefordelingen, timeplanlegging og eksamen som sine viktigste arbeidsoppgaver. Han sier:

Jeg synes at kombinasjonen fag- og timefordeling, knyttet opp mot at skolens lærere får de fagene de er gode på, igjen koblet opp mot en timeplan som er optimal i forhold til den strukturen skolen har med fagdager, er en morsom og interessant oppgave. Eksamen er ikke fullt så morsom.

Solveig synes at prioriteringsmessig er eksamen hennes viktigste arbeidsoppgave. Det er en oppgave som må gjøres. Den kommer på samme tid hvert år og kan ikke utsettes. Samtidig synes hun at skoleutviklingsoppgaver er veldig viktige. Arbeidsoppgavene i forbindelse med eksamen kan gå ut over skoleutviklingsoppgaver. Dette opplever hun som et dilemma. Hun sier:

Det går ikke an å si: ”Vi holdt på med noe skoleutviklingsprosjekt, så jeg fikk ikke tid til eksamen”. Så på den måten så blir eksamen viktigst og må prioriteres. Vi kan også si at skolen vil gå et år til uten at vi klarte å utvikle oss selv - latter -. Med eksamen så vil du få

ganske fort reaksjoner hvis du ikke gjør det. Men det er klart det er en administrativ oppgave som ikke krever en type ledelse. Den krever en ferdighet i SATS eller noe sånt.

4.3.2 Budsjettansvar

Per har ikke noe eget budsjett. Som assisterende rektor og rektors stedfortreder har han et overordnet budsjettansvar. Normalt er det rektor som tar beslutninger som gjelder større investeringer. De gangene Per er fungerende rektor kan han ta beslutninger som belaster skolens budsjett. Han vurderer for hvert enkelt tilfelle om det er fornuftig at han tar en beslutning, eller om det er mest fornuftig å vente til rektor er tilbake.

Det totale budsjettet til Alfa videregående skole, før diverse budsjettreguleringer, er på ca. 108 millioner kroner. Av disse går ca. 30 millioner kroner i husleie til et fylkeskommunalt eiendomsforetak.

Kurt har et overordnet ansvar for det budsjettet han har lagt ut til renholdsleder, systemansvarlig og driftsleder. Netto driftsbudsjettet er på ca. 1 million kroner til sammen. I dette beløpet er ikke midler til PC-er inkludert. Kurt sier:

Det er jo noen midler som ligger inne. Laptopp ligger der som et stort beløp som man ikke kan velge seg ut av.

Det totale budsjettet til Beta videregående skole før diverse budsjettreguleringer er på ca. 81 millioner kroner.

Solveig disponerer et eget budsjett på ca. 2 millioner kroner. Det totale budsjettet til Gamma videregående skole, før diverse budsjettreguleringer, er på ca. 131 millioner kroner. Av disse går ca. 29 millioner kroner i husleie til et fylkeskommunalt eiendomsforetak

Alle tre informanter gir uttrykk for at de økonomisk sett har et begrenset handlingsrom med de midlene som er igjen etter at lønn, husleie og andre faste utgifter er betalt. Budsjettene oppleves som stramme, og det krever klare prioriteringer fra skolenes side.

4.3.3 Prosentvis fordeling av arbeidsoppgaver

Tabell 4.4 viser fordelingen mellom det jeg kalte for administrative/operative oppgaver kontra lederoppgaver basert på informantenes subjektive vurdering.

Tabell 4.3: Administrative/operative oppgaver kontra lederoppgaver

	Administrative/ operative oppgaver	Lederoppgaver
Per - Alfa vgs	60 – 70 %	30 – 40 %
Kurt - Beta vgs	50 %	50 %
Solveig - Gamma vgs	50 %	50 %

Per har aldri laget noen oversikt over fordelingen mellom administrative/operative oppgaver og lederoppgaver og synes det er litt vanskelig å oppgi en nøyaktig fordeling. Tallene i tabellen er et overslag fra hans side.

Per ser på administrasjon og ledelse ikke som uavhengige oppgaver, men oppgaver som griper inn i hverandre. Han sier:

Det er mye som griper inn i hverandre. Du har noen ting som er veldig administrative og som ikke har så veldig mye med ledelse å gjøre, men så har du jo gråsoner over mot lederoppgaver i mye av det som går allikevel. Hvis du tenker på arbeid med dokumentasjon, så er det jo oppgaver i arbeidet der som er klare lederoppgaver hvis det er en leder som har ansvar for at dokumentasjon er riktig. Jeg har både juridisk og formelt ansvar for det. Også når det gjelder eksamen og inntak er det mange av de administrative oppgaver som glir over i lederoppgaver i den grad det skal tas beslutninger.

Kurt mener at grensene mellom administrative/operative oppgaver kontra lederoppgaver er flytende. Fordelingen i løpet av året er ujevn. Det er tider på året hvor det er bare eksamen eller bare timeplan. Tar han et gjennomsnitt gjennom blir fordelingen 50/50. Han sier:

Altså 50 % av min tid går med til å jobbe med lederrelaterte oppgaver knyttet opp mot rektor. Og det vi gjør i et samarbeid, enten sammen eller etter avtale med hverandre. Det er jo veldig ofte at rektor og jeg sitter sammen rett og slett for å diskutere. Rektor liker å dele sine tanker med meg rundt alle former for skoledrift fra, personalsaker til satsingsområder til budsjettstørrelser ute på avdelingene.

Heller ikke Kurt ser på administrasjon og ledelse som uavhengige oppgaver, men oppgaver som griper inn i hverandre.

Også Solveig mener at grensene mellom administrative/operative oppgaver kontra lederoppgaver er flytende. Hun gir et eksempel:

Vi ble pålagt undervisningsevalueringen, som jeg fikk ansvar for å gjennomføre, og det er administrasjon. Og det var jo for så vidt en del administrasjon i forhold til den, i hvert fall med så mange pedagoger som hos oss. Men samtidig så må du jo tenke kanskje utvikling i forhold til det, i forhold til hvordan du bruker den osv. Så noen oppgaver er jo av den type hvor de går over i hverandre.

4.3.4 Forventninger som stilles fra rektor og underordnede

Målet med dette punktet var å finne ut om informantene ble utsatt for ulike forventninger fra nærmeste overordnede, dvs. rektor eller underordnede som kunne komme på kollisjonskurs med deres daglige administrative gjøremål, og om de opplevde dilemmaer i denne sammenhengen.

Per ga uttrykk for at forventningene som stilles til han både ovenfra og nedenfra er ganske klare. Det er ganske tydelig definert hva som er hans administrative oppgaver. De ansatte oppfatter rektor og assisterende rektor som skolens toppledelse. Han opplever det ikke som et dilemma at hans administrative oppgaver i det daglige krever så mye av ham at eventuelle forventninger til han, for eksempel innenfor pedagogisk ledelse eller skoleutvikling, enten fra rektors eller de ansattes side, ikke kan oppfylles, fordi han ikke har tid til det.

Kurt ga uttrykk for at det er konkrete forventninger både fra rektor og underordnede at han ved siden av sine faste administrative oppgaver involverer seg i lederoppgaver. Gjennom en undersøkelse på egen skole i forbindelse med BI-studiet, fikk han klare tilbakemeldinger på at han med sin bakgrunn oppfattes som en person som kan mye skole. De ansatte er opptatt av at han også i stor grad bruker den kunnskapen og erfaringen i ledergruppa.

Kurt og rektor er stort sett enige om de viktigste innretningene når det gjelder skoledrift. Av og til kan det være ting de er uenige om, men Kurt opplever at det er takhøyde for å diskutere, være uenige. Uenigheten, eller nyanseforskjeller, oppstår stort sett i mindre saker. Det er for så vidt problemfritt for Kurt.

Solveig ga uttrykk for at hun er i et krysspress hele tiden. På den ene siden kan hun være opptatt med eksamensavviklingen, mens det samtidig forventes at hun engasjerer seg i for eksempel skoleutviklingsprosjekter. Rektor forventer at hun håndterer begge deler samtidig,

og det forutsettes bare at hun gjør de oppgavene som pålegges henne. I forhold til å få forventninger nedenfra sier hun:

Jeg får forventningene mest nedenfra, altså fra de jeg har personalansvar for, alle de som krever en synlighet, altså det med du skal være da, du skal helst få hilst på alle hver dag – latter – sånn litt overdrevent. Men altså at du er der og er tilstede og har tid til folk. Mens du i en presset situasjon helst skulle lukke døra på kontoret fordi det er mye mas, og det er mye administrasjon som skal gjøres. Så opplever jeg det altså.

4.3.5 Assisterende rektorers lederrolle

I det foregående har jeg beskrevet informantenes arbeidsoppgaver basert på intervjuene. I det følgende skal jeg bruke PAIE-modellen for å se hvilken lederrolle informantene innehar. Vil en av lederrollene skille seg ut som den dominerende? Jeg skal sammenlikne informantenes arbeidsoppgaver med kjennetegnene for de forskjellige lederrollene slik de er beskrevet i teorikapitlet.

En sammenlikning mellom det som kjennetegner produsentrollen og informantenes arbeidsoppgaver, tyder på at de kun i begrenset omfang kan sies å inneha denne rollen. Det er rektor som øverste leder for skolene som innehar produsentrollen og som setter mål for skolene, utarbeider strategier og tiltak for å nå de målene, og ser til at de blir satt ut i livet. Ingen av informantene har dette som sine arbeidsoppgaver. Alle tre informanter har gitt uttrykk for at de er viktige samtalepartnere for rektor, og i den sammenhengen er det elementer av produsentrollen i informantenes lederrolle. Når det gjelder de faste arbeidsoppgavene til informantene, er de ikke i samsvar med kjennetegnene for produsentrollen.

Administratorrollen er kjennetegnet ved at den ivaretar byråkratiske og administrative rutiner i organisasjonen. Den er opptatt av struktur og retter særlig søkelyset mot kontroll, orden og regularitet. Den største andel av arbeidsoppgavene til informantene kan sies å være i samsvar med disse kjennetegnene. Tabell 4.4 viser at informantene oppgir å ha mellom 50 og 70 % administrative oppgaver og mellom 30 og 50 % lederoppgaver. Grensen mellom administrative oppgaver og lederoppgaver er flytende, og oppgavene griper inn i hverandre. Begrepet lederoppgaver er ikke operasjonalisert i undersøkelsen. Det er informantenes subjektive oppfatning av begrepene som ligger til grunn for vurderingen. En del av lederoppgavene ligger innenfor det å være en viktig samtalepartner for rektor og å være leder

for administrative oppgaver. Et eksempel er eksamensavvikling som alle tre informanter har som en av sine faste arbeidsoppgaver. Eksamensavvikling er på den ene siden en lederoppgave som er forbundet med en del beslutninger som må tas. På den andre siden er eksamensarbeid forbundet med mye administrasjon. Som Solveig sier krever mye av eksamensarbeid kunnskaper og ferdigheter i SATS (skolens administrative program), men er ikke en lederoppgave. Flere av arbeidsoppgavene i forbindelse med eksamensarbeid er ikke lederoppgaver, og kunne like godt bli utført av en kontoransatt.

Integratorrollen innebærer å motivere medarbeidere, skape felles oppfatninger og vedlikeholde og utvikle relasjoner. Alle tre informanter har personalansvar for en gruppe medarbeidere og dermed innehar de elementer av integratorrollen.

Entreprenørrollen er å skape visjoner og forfølge dem gjennom strategisk ledelse og kreative løsninger. Nærmest denne rollen er Solveig som har det overordnede ansvar for skoleutvikling. Kurt har også elementer av entreprenørrollen i sin lederrolle. Gjennom timeplanarbeidet er han involvert i pedagogisk ledelse og skoleutvikling. I forbindelse med skoleutvikling kan man tenke visjonært og jobbe for å realisere visjonene.

Spørsmålet var om en av lederrollene beskrevet i PAIE-modellen skiller seg ut som den dominerende? Sammenlikningen av kjennetegnene til lederrollene med informantenes arbeidsoppgaver fører til konklusjonen at administratorrollen synes å være den dominerende lederrollen for alle tre informanter.

4.4 Assisterende rektorers forståelse av begrepet skolen som lærende organisasjon

I denne delen av intervjuet stilte jeg spørsmål om skolen som lærende organisasjon. Jeg ønsket å få greie på informantenes forståelse av begrepet skolen som lærende organisasjon, og en presisering av hva informantene mente kjennetegner en skole som en lærende organisasjon. Videre skulle informantene vurdere sin egen skole som en lærende organisasjon. Avslutningsvis spurte jeg om informantene ønsket å kunne bruke en større del av sin arbeidstid til å utvikle skolen som lærende organisasjon.

4.4.1 Skolen som lærende organisasjon – begrepsforståelse og kjennetegn

Pers forståelse av begrepet skolen som lærende organisasjon:

Skolen som en lærende organisasjon, det er jo en skole som har læring og elevene i fokus. Hovedfokuset skal være læring.

Når Per skal oppgi kjennetegn for å presisere sin forståelse av begrepet skolen som lærende organisasjon viser han mye usikkerhet. Han sier:

Selvsagt høy kompetanse hos alle pedagogisk ansatte, at det er tydelige krav til hva som skal skje i et klasserom og at man har forventninger for hvordan Ja hva skal man si. Man har jo et regelsett i skolen. Det blir fulgt for å man har like rutiner hos alle elever. At man har et system for at ikke Ja, hva skal en si Ja, jeg skal prøve å komme inn igjen hvis du prøver å stille noen tilleggs spørsmål.

Kurts forståelse av begrepet skolen som lærende organisasjon er:

For meg er en lærende organisasjon at man hele tiden greier å vitalisere seg selv. Altså at det er et internt system som sikrer at organisasjonen hele tiden vitaliseres, selvfølgelig også med innspill utenifra Man må ha et grunnleggende system på skolen som gjør at man oppfatter endringer i samfunnet. Store generelle endringer, men også endringer som går mer i fagspesifikke områder, helt ned på det enkelte fag, eller fagområder, og at den kunnskapen implementeres inn i kjerneområde, altså i møte mellom lærer og elev. Der hvor vi snakker om dette er undervisningsrelaterte ting, og det er det ofte.

Kurt mener at det som kjennetegner Beta videregående skole som en lærende organisasjon er at de har en teamorganisering hvor lærerne i faglige team på tre til seks personer snakker sammen i møte hver uke. Teammedlemmene legger frem og diskuterer faget, og de endringer faget til enhver tid er utsatt for. På den måten skjer det en utvikling, ikke nødvendigvis fra uke til uke, men over år. Som Kurt understreker:

Jeg kan ikke tenke meg et enklere og grundigere system for skolen som lærende organisasjon enn et velfundamentert samarbeid hvor man vet at fagfolk snakker sammen hver uke.

Han sammenlikner skolens teamorganisering med skoler som er basert på et privatpraktiserende prinsipp hvor lærere strengt tatt ikke behøver å snakke med hverandre:

Det kan gå veldig bra hvis du har en komplett pedagog som er opptatt av faget sitt og de endringer som skjer. Men det kan også gå veldig dårlig hvis du har en pedagog som ikke er det.

Solveigs forståelse av begrepet skolen som lærende organisasjon:

Det er jo en skole som hele tiden lærer, og det må være at du lærer på alle nivåer altså, at ledere utvikler seg, lærere lærer av hverandre osv. Den kompetanseutvikling da, det blir delt. I lærerkollegiet så har du det samme, at det deles, slik at det er en kontinuerlig utvikling. Krever vel at man jobber sammen, at man fungerer på et eller annet vis som et team som klarer å lære av hverandre og dermed klarer å utvikle seg sammen.

Solveig synes at det kan være vanskelig å realisere dette i praksis på Gamma videregående skole, en skole med lange tradisjoner. Skolen har en tradisjon for kompetanseutvikling, men på fag og i ensomhet og alene. Den har en lang vei å gå for å få en kultur hvor lærere lærer sammen, deler erfaring og kunnskap i team. Som Solveig sier:

Vi har en lang tradisjon for den ”vi-jobber-alene-tenkning” og at det jeg gjør, det gjør jeg alene i mitt klasserom.

Det er noe forskjell mellom avdelingene på Gamma videregående skole når det gjelder ”vi-jobber-alene-tenkningen”. I utgangspunkt er det forskjellige kulturer innenfor avdelingene basert på forskjellen i utdannings- og erfaringsbakgrunn. Mange lærere på programområde studiespesialisering har tradisjonell universitetsbakgrunn og ingen erfaring fra yrkeslivet utenfor skolen, mens mange av yrkesfaglærerne har en håndverksutdanning i bunn og har erfaring fra yrkeslivet utenfor skolen før de ble lærere. Solveig mener at før var denne tankegangen mest utbredt innenfor avdeling studiespesialisering. Bildet er ikke entydig. Nå kan man også innenfor yrkesfaglige avdelinger finne kulturer som kan utvikle seg helt på sida av det skolen måtte mene.

4.4.2 Vurdering av egen skole som lærende organisasjon

På Alfa videregående skole er man opptatt av å være en lærende organisasjon og jobber bevisst med det. Skolen har i en del år jobbet med et prosjekt som de kalte «Følg med²». Noen har trodd at «Følg med» er beregnet på kun de svake elever, men det gjelder alle elever. Per forklarer det slik:

² Navn på prosjektet er diktet opp for å sikre skolene og informantene i undersøkelsen anonymitet.

”Følg med”-tanken går ut på at skolen og alle ansatte skal være tett på eleven hele tida for at den skal få best mulig læring, og at man alltid har kontroll på at man får gitt det best mulige læringstilbudet til alle elever og at en får sterke elever. At alle elever får dekket sitt behov, samtidig som en får fanget opp de som er helt i den andre enden - både i klasserommet og i de funksjoner vi har rundt, som rådgivertjenesten og sånne ting.

Da prosjektet ble startet opp, var det også med tanke på frafallsproblematikken, å få flest mulig elever til å fullføre skolen. Nå er prosjektet blitt vel etablert og er kjent blant potensielle søkere til skolen. Dette har muligens fått konsekvenser for hva slags typer elever som søker seg til skolen. En del søker seg til skolen fordi de vet at der blir de i hvert fall tatt godt vare på selv om de har store faglige hull eller problemer. Per sier:

Så nå har det gått mer over på det fokuset som ledende og lærende organisasjon. Og der er vi i en prosess nå som vi ikke er ferdig med, som vi kommer i gang med til høsten med det fokuset der. Og da går det bl.a. på at alle ansatte skal kjenne til alle rutiner, det skal ikke være noe usikkerhet rundt hvordan vi skal drive skolen.

Alfa videregående skole er som nevnt før en kombinert videregående skole. På spørsmål om hvordan skolen, med mange høyt utdannede fagfolk, forvalter kunnskapen sin, hvordan man utvikler kunnskap og om personalet er innstilt på å dele kunnskapen sin med andre i kollegiet svarte Per:

Variierende! I en kombinert skole som Alfa, så kan man lett få to forskjellige leirer. Vi har en yrkesfaglig og en studiespesialiserende del. Og da har jeg kanskje inntrykk av at deling av kompetanse er litt varierende på forskjellige deler. Yrkesfaglærere har innenfor sitt felt en stor grad av deling. SSP-lærere innenfor særlig programfagsbiten med fag med fordypning, kanskje særlig på realfag, jeg vet ikke, så er det en del deling. Mens hvis du tenker fellesfagene på yrkesfag så er det nok mindre grad av deling.

Delingskulturen på Alfa videregående skole varierer mellom programområdene, type fag og lærere som er på forskjellige områder. Videre blir delingskulturen påvirket av i hvilken grad skolen legger opp til det, dvs. hvordan møtестrukturer er og hvilke rammer som ligger til grunn for at man kan samarbeide, muligheter for å dra på kurs og deling av kompetanse etter kurs og utdanning. På skolen er det mange som drar på kurs og mange som tar etterutdanning. Delingen av kompetansen i etterkant har ikke skolen satt i system.

Kurt oppfatter sin skole som en lærende organisasjon med en kontinuerlig vitalisering som er til stede uten at noen må trykke på knapper for å sette i gang utviklingsprosesser. Han sier:

Det må være en ”going” rutine som man nesten ikke behøver å peke på fordi den ligger i veggene. Og da også ikke minst opp mot IT integrert i pedagogikk. Den biten blir også fanget opp av dette.

Ved Solveigs skole er ledelsen opptatt av å jobbe bevisst for å utvikle skolen mer i retning av en lærende organisasjon. Skolens lærere er ikke organisert i team, men skolens ledelse er bevisst på og prøver å utvikle lederteamet som team. Hun sier:

Altså da prøver vi å bli litt flinkere i all fall. Altså å jobbe med det at vi skal gjøre noe annet enn å snakke drift av skolen, for du ender fort der

4.4.3 Tidsbruk

Per svarer følgende på spørsmålet om han ønsker å kunne bruke en større del av sin arbeidstid til å kunne jobbe med å utvikle skolen som en lærende organisasjon, eller om han føler at han har tilstrekkelig med tid til å jobbe med den type spørsmål:

Det er nok alltid et ønske til å kunne avsette mer tid til utviklingsarbeid. Det er mye arbeid som går på utvikling. Den planleggingen fremover som ikke må gjøres, den blir satt litt i andre rekke. Det merker jeg. Man har fylt opp dagen sin med arbeidsoppgaver som må gjøres. Så utviklingsarbeid er nok en type arbeid som en alltid skulle gjerne gjort mer med, men ikke får tid til eller ikke prioriterer.

For Per er dette et dilemma. På den ene siden ting som må gjøres og mye administrativ jobbing som er forbundet med det, og på den andre siden ting som kan gjøres eller burde gjøres, men som i hverdagen ofte blir nedprioritert fordi tiden ikke strekker til. Per understreker at skoleutvikling ikke hører til hans faste arbeidsoppgaver. Han sier:

Det er dermed ikke sagt at det ikke skjer utviklingsarbeid. Det er jo andre som har mer tid til den biten og som kanskje er bedre på den biten enn hva jeg er.

Ansvar for å drive utviklingsarbeid på Alfa videregående skole ligger på avdelingslederne. Rektor har det overordnede ansvar.

Kurt og Solveig ønsker å kunne bruke en større del av sin arbeidstid til å jobbe med oppgaver som kan bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon. Kurt kunne tenke seg å jobbe tettere opp mot teamarbeid, hatt mulighet til å være observatør på teammøter, følge teamet ut i undervisning og ha et oppsummeringsmøte etterpå. Altså i større grad vært ute i pedagogisk virke og knyttet dette opp mot skolen som lærende organisasjon. Han er heller ikke fremmed

for å undervise i et fag. Da vil han kunne ta del i den pedagogiske debatten som leder som også underviser. For å kunne delta mer i utviklingsarbeid må Kurt gi fra seg noen av de oppgavene han har i dag. Han og rektor har snakket om at en avdelingsleder kan overta eksamensarbeidet. Dette vil muligens skje om ett eller to år.

4.4.4 Oppsummering

I det følgende skal jeg oppsummere i hvilken grad informantenes beskrivelse av sine skoler er i samsvar med den valgte teorien om skolen som lærende organisasjon. Kan skolene som er med i undersøkelsen kalle seg en lærende organisasjon?

Informantenes svar viser at de ikke har en felles forståelse av begrepet skolen som lærende organisasjon og hva som kjennetegner en skole som kan oppfatte seg som en lærende organisasjon. På tross av forskjellig forståelse av begrepet og forskjellige kjennetegn oppfatter alle tre informanter sine skoler som lærende organisasjoner.

Per setter læring og elevene i fokus og som kjennetegn legger han vekt på høy kompetanse hos alle pedagogisk ansatte, og at det er tydelige krav til hva som skal skje i et klasserom. Han viste mye usikkerhet da han skulle oppgi kjennetegn for en lærende organisasjon. Allikevel er han ikke i tvil at Alfa videregående skole er en lærende organisasjon. Ifølge Per har man jobbet bevisst med det, noe han understreker ved å henvise til "Følg-med"-prosjektet. Delingskulturen, når det gjelder utvikling og deling av kunnskap ved Alfa videregående skole, varierer mellom forskjellige programområder.

Kurt legger vekt på at organisasjonen har et interntsystem som sikrer at den hele tiden greier å vitalisere seg selv. Det viktigste kjennetegn er teamorganiseringen på skolen. Han oppfatter Beta videregående skole som en lærende organisasjon basert på den kontinuerlige vitaliseringen som foregår hele tiden.

Solveig poengterer at en skole som lærende organisasjon er en skole som lærer hele tiden og på alle nivåer. Ledere og lærere utvikler seg kontinuerlig gjennom deling av kompetansen. Solveigs forståelse av en skole som lærende organisasjon er vanskelig å realisere på Gamma videregående skole. Skolen har ikke organisert lærerne i team, og har en lang tradisjon for det hun kaller for "vi-jobber-alene-tenkning". Når det gjelder denne tenkningen er det noe forskjell mellom de forskjellige programområdene. Ledelsen ved skolen er klar over at skolen

har et forbedringspotensial og er opptatt av å jobbe bevisst for å utvikle skolen mer i retning av en lærende organisasjon.

Vi kan sammenlikne informantenes svar med kjennetegnene i den tidligere nevnte UFD-rapporten ”Lærer elevene mer på lærende skoler?” (UFD 2005:25-26). Kjennetegnene står i kursiv skrift:

En velfungerende organisasjon der lærerne føler at de er en del av et fellesskap med en motiverende målsetting. Det er ikke en kultur der lærerne gjør som de vil.

Informantenes svar impliserer at deres skoler kan regnes som velfungerende organisasjoner. Beta videregående skoles teamorganisering kommer nærmest at lærerne er en del av et fellesskap, og at det ikke er en kultur der lærerne gjør som de vil. Gjennom ”Følg-med”-prosjektet er også lærerne og andre ansatte ved Alfa videregående skole en del av et fellesskap. Lengst unna dette kjennetegn synes lærerne ved Gamma videregående skole å være. ”Vi-jobber-alene-tenkningen” er en utfordring for skolen, og er ikke i tråd med det som kjennetegner en skole som lærende organisasjon.

Høyt ambisjonsnivå i kollegiet, dvs. høye forventninger til å bruke hverandres kompetanse til å gjøre undervisningen best mulig.

Informantenes svar impliserer at de har et høyt ambisjonsnivå i kollegiet. Men har de også høye forventninger til å bruke hverandres kompetanse til å gjøre undervisningen best mulig? Igjen er det Beta videregående skoles teamorganisering som synes å være nærmest dette kjennetegnet. Videre kan vi anta at vi finner elementer av dette kjennetegnet i Alfa videregående skoles ”Følg-med”-prosjekt uten at det blir uttrykt eksplisitt i intervjuet. Igjen er det Gamma videregående skole som synes å være lengst unna dette kjennetegnet.

Lærerne gir gode skussmål til ledelsen. Lederne på lærende skoler er spesielt flinke til å belønne dyktighet, men de har også større legitimitet.

Undersøkelsen gir ikke svar på om dette kjennetegn på en lærende skole er i samsvar med forholdene ved skolene i utvalget.

Det er mye hverdagslæring, god samhandling og lettere å få hjelp av kolleger.

Informantene snakker ikke om begrepet ”hverdagslæring” i sine svar. Jeg antar at Beta videregående skole igjen er nærmest dette kjennetegn, fulgt av Alfa videregående skole, mens Gamma videregående skole er lengst unna.

Hverdagslæringen går ikke på bekostningen av den organiserte læringen

Heller ikke her gir undersøkelsen svar på om dette kjennetegn på en lærende skole er i samsvar med forholdene ved skolene i utvalget.

Medarbeidere på lærende skoler deltar mer i alle former for læring og det legges til rette for kunnskapsdeling.

Undersøkelsen gir ingen indikasjon på om lærerne ved de tre skolene deltar mer i alle former for læring enn man kan anta at lærere ved andre skoler gjør. Tilretteleggingen for kunnskapsdelingen varierer mellom skolene. På Alfa videregående skole er det mange av skolens lærere som drar på kurs og etterutdanning, men delingen av kompetansen i etterkant er ikke satt i system. Teamorganiseringen ved Beta videregående skole synes å være den modellen som har kommet lengst i å legge til rette for å dele kunnskaper med de andre lærerne ved at lærerne er medlemmer i faglige team. Gamma videregående skole er den skolen som legger minst til rette for kunnskapsdelingen.

Kan skolene som er med i undersøkelsen kalle seg en lærende organisasjon? Ut i fra min vurdering viser sammenligningen med kjennetegnene for en lærende skole at alle tre skoler har et forbedringspotensial på sin vei til å bli lærende organisasjoner. Beta videregående skole har kommet lengst i sin utvikling til å bli en lærende skole, fulgt av Alfa videregående skole. Også Gamma videregående skole er på vei til å bli en lærende skole, men er den skolen som har størst utfordringer. Det synes å være holdninger blant mange lærere som denne skolen bør forandre. I tillegg bør ledelsen foreta organisatoriske knep for å stimulere lærerne til å utvikle en delingskultur. Skolens ledelse har erkjent dette og er opptatt av å jobbe bevisst med å utvikle skolen mer i retning av en lærende organisasjon.

4.5 Hvordan assisterende rektorer opplever/utnytter handlingsrommet sitt til å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon

I denne delen av intervjuet stilte jeg spørsmål om assisterende rektorers handlingsrom. Jeg ønsket å få greie på informantenes handlingsrom og startet med å stille innledende spørsmål om deres handlingsrom før jeg fortsatte innenfor rolledimensjonene advokat-, megler-, liaison- og koordinatormetaforen for å belyse hvordan de opplever og utnytter sitt handlingsrom til å bidra til å utvikle sin skole som lærende organisasjon.

4.5.1 Handlingsrom – begrepsforståelse og eget handlingsrom

Pers forståelse av begrepet handlingsrom:

Handlingsrom, det definerer jeg som at jeg har mulighet til å styre de arbeidsoppgaver jeg gjør, styre egen arbeidsdag. Det å ha handlingsrom handler om hvis jeg vurderer at jeg skal prioritere på en bestemt måte, så har jeg mulighet til å gjøre det. Det har jeg! Så jeg har ganske stort handlingsrom. Der handlingsrommet kanskje begrenses, er der hvor det mangler tid.

Rammene for Pers handlingsrom defineres av en stillingsinstruks som er ganske vag på mange områder. Han sier:

Jeg har noen fast definerte arbeidsoppgaver som jeg snakket om tidligere. Selvsagt har rektor en forventning hva slags jobb jeg skal gjøre. Men så har jeg allikevel et handlingsrom til å styre det selv. Men det begrenses av tiden, hva man rekker over, hva man har tid til å gjøre.

Per har frihet til å utnytte handlingsrommet sitt. Det blir ikke i noe særlig grad begrenset av rektor utover de forventningene at arbeidsoppgavene skal utføres.

Per gir følgende konkrete eksempler på hvordan han utnytter handlingsrommet sitt:

Hvis du tenker på beslutninger som jeg tar, så er det jo alt som går innenfor det med fagtilbud på programfagtilbud på SSP. Der definerer jeg hva slags tilbud vi skal ha, selvsagt i samarbeid med avdelingslederne.

Per utarbeider i samarbeid med avdelingslederne og fagseksjonene et forslag hvilke programfag skolen skal tilby på studiespesialiserende programområde. Den formelle beslutningen blir tatt i ledergruppa, men Per er bevisst på den makten som ligger i å utarbeide et forslag. Som han sier:

Ja, alt som er forberedt, skriftlig særlig, det går jo gjerne gjennom.

Et annet eksempel Per gir er eksamen og dokumentasjon:

Hvis du tenker på eksamen og dokumentasjon, så er det også der beslutninger man tar. Selv om det er rektor som sitter med det formelle ansvaret på toppen, så tar jo jeg de prioriteringene på vegne av ham. Og det blir ikke stilt noe spørsmål ved de beslutninger så lenge ting går som de skal.

Per gir uttrykk for at han ikke opplever spenninger og dilemmaer i forhold til egne arbeidsoppgaver, eller i forhold til personale, lærerne eller andre i ledelsen. Han synes det er

viktig å ha hele personalet med seg når skolen skal utvikle seg til en lærende organisasjon.
Han sier:

Da kan en kanskje si av og til, at det er et dilemma, hvor mye kan man få med hele organisasjonen? Og hvor mye av de innspill og ønsker som kommer fra, for eksempel pedagogisk personale, hvor mye av det får de gjennomslag for? Fordi det er jo alltid sånn at alle har en rett til å bli hørt, men alle får ikke viljen sin. Man kan møte det i etterkant: ”Ja vi sa jo at vi bør ha det sånn, men det ble ikke sånn”. Nei, men vi har gjort noen prioriteringer. Da kan du kanskje si at du har noen dilemmaer.

Kurts forståelse av begrepet handlingsrom:

Når du sier handlingsrom, så tenker jeg på den muligheten jeg har til å presentere mine åpne tanker om de sakene som er til enhver tid til behandling. Altså fortsatt generelt, man kan jo greie å kneble en person til så mye arbeidsoppgaver for eksempel, eller på annen måte slik at vedkommende i minst mulig grad evner å kunne kommentere noe som helst.

Kurt mener at en leder kan konstruere en slik situasjon, at det nesten er umulig for en underordnet å komme i posisjon til å uttrykke sin mening. Dette er ikke tilfelle på hans skole. Han mener å ha et stort handlingsrom fordi han og de andre i ledelsen åpent kan diskutere saker og argumentere for sitt syn og på den måten påvirker avgjørelsen av viktige saker.

Kurt beskriver sitt handlingsrom i første omgang som mulighet til å påvirke prosesser og beslutninger, men ikke som konkret myndighet til å ta beslutninger. På oppfølgingsspørsmål om han også har myndighet til å ta beslutninger konkretiserer han:

Innenfor mitt handlingsfelt og mine avdelinger har jeg ingen problemer med å kunne ta noen avgjørelser.

Beslutninger som ligger utenfor Kurts ansvarsområde diskuterer han som regel med rektor før det blir fattet en beslutning. Er rektor ikke på skolen tar Kurt også nødvendige beslutninger som ikke kan vente.

Rammene for Kurts handlingsrom defineres mest av han selv. Skolen har tatt et bevisst valg og ønsker ikke å ha stillingsbeskrivelser. Rektor er av den oppfatning at en stillingsbeskrivelse har en begrensende effekt for hva en engasjerer seg i. På Beta videregående skole tar lederne ansvar for en sak selv om den tilsynelatende ligger utenfor rammen av det de vanligvis jobber med, helt til rett person kan overta saken. Han sier:

Så kommentarer som ”det kan jeg ikke svare på”, eller ”det er ikke mitt ansvar” er ikke tillatt. Da blir rektor skuffet og ikke blid om vi velger en sånn løsning. Vi holder på saken til den kan overtas av andre. Så det skal ikke være elever, besøkende eller lærere på Beta som får disse kommentarene.

Kurt gir følgende eksempler på hvordan han utnytter handlingsrommet sitt:

Jeg foretar eksamenstrekket på skolen, og tar i den sammenhengen nødvendige vurderinger og beslutninger. Videre innvilger jeg permisjonssøknader og tar nødvendige beslutninger i forbindelse med fag- og timefordelingen.

Jeg har den myndighet at det utkastet til fag- og timefordeling som ligger på bordet i mars/april, det endrer jeg i mai/juni, hvis jeg må i forhold til oppståtte situasjoner. Om det kan relateres direkte til skolen som en lærende organisasjon, kan man jo diskutere. Men det er et eksempel på at det er saker som ligger i mitt handlingsrom og som ... når jeg argumenterer for hvorfor jeg måtte gjøre det slik, så er det ingen som kommenterer det negativt.

Kurt gir ikke uttrykk for at han opplever spenninger og dilemmaer i forhold til egne arbeidsoppgaver som tar mye tid, eller i forhold til personale, lærerne eller andre i ledelsen.

Solveigs forståelse av begrepet handlingsrom:

En har jo som assisterende et ganske stort handlingsrom. Selv om man ikke kan handle helt selvstendig og si at sånn bli det. Sånn er det kanskje med rektor også. Ingen kan på en måte gå helt utenom det lederteamet bli enig om. Men det er klart, i forhold til det med utvikling av skolen osv. så er det klart jeg føler jeg har et stort handlingsrom, fordi du kan være igangsetter, altså du kan sette i gang noen prosesser - som jo er viktige.

Solveig mener at hun har et stort handlingsrom, men klarer ikke helt å utnytte det fullt ut fordi hun ikke har tid til det i en travel hverdag. Hun har det overordnede ansvar for skoleutvikling, men understreker:

Du har ansvar for det med skoleutvikling og alt det der, men det er klart, du er allikevel assisterende, og å si hvilken retning en skal gå, det er rektors privilegium.

Strategiske beslutninger på skolen tas av lederteamet hvor rektor har det avgjørende ordet. I Solveigs handlingsrom ligger myndigheten til å ta beslutninger på detaljnivå for å realisere utviklingsprosjekter.

Rammene for Solveigs handlingsrom defineres av en stillingsinstruks som på noen områder er nokså konkret, mens den på andre områder er nokså rundt formulert.

Solveig gir følgende konkret eksempel på hvordan hun utnytter handlingsrommet sitt:

Jeg foretar eksamenstrekket på skolen og tar i den sammenhengen nødvendige vurderinger og beslutninger. Det er ingen som blander seg inn i dette.

Videre nevner Solveig utviklingsoppgaver i forbindelse med innføringen av IKO-modellen³ hvor hun jobber sammen med en gruppe. Solveig tar en del konkrete beslutninger etter diskusjoner og innspill fra gruppa.

Solveig kan oppleve spenninger og dilemmaer når hun skal bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon. Hun sier:

Ja, det vil jo alltid være det. Det er noen spenninger i forhold til det. Og noen ønsker jo å gjennomføre, og så er det noen begrensninger der, og så er det timeplaner der, og så mener den ja, så det vil jo alltid være noen spenninger. Og et visst konfliktnivå må det kanskje alltid være? Det må være noen spenninger for at det skal skje noe, kanskje.

4.5.2 Rolledimensjon ”Advokat”

Per er leder for rådgivertjenesten ved Alfa videregående skole. Han har i denne sammenhengen personalansvar for tre personer. Han har også ansvar for samarbeidet med PP-tjenesten og helsetjenesten ved skolen.

Rådgiverne kontakter Per når de ønsker å bringe saker opp på ledelsesnivå. De forventer at han bringer sakene videre til ledelsen og kommer tilbake med et svar. Det gjør Per. Men han oppfatter seg ikke som ”advokat” for rådgivertjenesten som taler deres sak på ledermøtene og i møte med rektor. Han nevner som eksempel spørsmål om ressurser:

Rådgivertjenesten er jo blitt redusert de siste årene. Og det er jo for så vidt sentralt fra. Samtidig så har vi i forhold til de ressursene som vi må bruke, så har vi styrket rådgivertjenesten. Det er jo en dialog mellom rådgivertjenesten og meg i første omgang. Og jeg kjenner rådgivertjenesten såpass godt og kjenner arbeidsdagen deres såpass godt, at jeg for så vidt har mulighet til å tale deres sak der uten at jeg ser på meg selv som advokaten deres.

³ IKO = Identifisering – Kartlegging – Oppfølging: Arbeid med tett oppfølging av elever for å øke fullføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole.

Per ser at det her kan oppstå dilemmaer. På den ene siden kan han se ting fra rådgivernes synsvinkel, for eksempel behov for mer penger, men på den andre siden krever hans rolle som assisterende rektor et mer overordnet perspektiv på skolens økonomi. Han har ikke oppfattet dette som et problem:

Jeg ser ikke mange dilemmaer. Det er alltid at du må gjøre prioriteringer som leder. Og i en prioritering så ligger det jo et dilemma. Skal vi prioritere det eller det? Begge får en konsekvens.

Per er ikke avdelingsleder for rådgivertjenesten. Han antar at svaret hans hadde blitt annerledes hvis han hadde vært avdelingsleder for en fagavdeling. Da hadde lojaliteten vært mer hos egen avdeling enn hos skolen total sett. Per føler at han i større grad er en representant for skolens ledelse enn en advokat for rådgivertjenesten.

Per gir uttrykk for at han i veldig stor grad får gehør for sine synspunkter og de vurderingene han gjør når han tar opp saker som gjelder rådgivertjenesten. Han nevner som eksempel en omorganisering av rådgivertjenesten:

Der har vi gjort en endring. Det var et ønske fra rådgiverne og det gikk via meg, og det var ikke noe problem å få gehør for det. Jeg kunne argumentere godt for det.

Per har opplevd å måtte fronte beslutninger som ble tatt i ledergruppa hvor han visste at rådgiverne ikke ville like dem noe særlig, og hvor han følte seg i skvis mellom ledelsen på den ene siden og rådgiverne på den andre siden. Han nevner som eksempel ressurs spørsmål og hvilke arbeidsoppgaver man forventer at en rådgiver har. Om hvordan Per opplever en slik situasjon, og hvordan rådgiverne opplever dette i forhold til han som leder sier han:

Rådgiverne ser, i hvert fall virker det sånn, at de har innfunnet seg med at sånn må det være, og var kanskje innstilt på det i forkant i det tilfelle som har vært. Det er en gi-og-ta-situasjon. I det ene tilfelle så skal en fronte noe som de kan føle negativt der og da, men i den andre enden så fronter jeg jo deres sak og får gjennomslag for det. Jeg oppfatter det ikke som veldig problematisk. Alle beskjeder som ikke er positive kan jo være ubehagelige. Det er jo ikke moro å gi dårlige beskjeder, eller beskjeder hvor man vet at de ønsker et annet svar. Det er en del av lederjobben.

Kurt er leder for renholdere, IT-avdelingen og driftsavdelingen og har personalansvar for dem. Medarbeiderne hans forventer at han tar opp saker som angår avdelingene på ledermøtene og i møte med rektor. Kurt føler at han på en måte er deres advokat. Han tar med

deres synspunkter inn i drøftelser. Som assisterende rektor har Kurt et hovedansvar for skolen som helhet, samtidig er han avdelingenes mann i ledelsen. Han sier:

Det må jeg være. Jeg vil ikke ha noen tillitt i min avdeling hvis jeg var der som rektors forlengede arm og ikke som avdelingsleder. Så det er kanskje to forskjellige hatter, ja.

Kurt sier at en som bare er avdelingsleder i større grad kan være en talsmann for sin avdeling, mens han må ha et mer overordnet syn. Dette kan i enkelte situasjoner være et dilemma for han:

Ja, jeg ser at man må være veldig bevisst på hvilken hatt man har på. Men man kan aldri gjemme seg bort fra det at man er rektors forlengede og må ha et litt metaperspektiv på den saken som til enhver tid løftes inn som en utfordring eller som et problem.

Kurt ivaretar ofte avdelingenes interesser ved å ta opp saker på felles ledermøter. Han har også et ukentlig driftsmøte med en representant for hver av de tre avdelingene han leder. På dette møtet er også rektor tilstede. Da kan han bidra til at flere argumenter kommer frem på bordet, på vegne av de som kommer med forslaget.

Kurt oppgir at han ikke har opplevd å komme i den situasjon hvor det ble tatt beslutninger i ledergruppa som han ikke er enig i, men likevel må fronte i sine avdelinger:

Jeg kunne ha kommet i en sånn situasjon. Men det har ikke oppstått saker hvor jeg har måttet gå tilbake til avdelingen og meddele at et forslag ikke har gått igjennom, og at jeg har vært uenig i den prosessen. Det har ikke skjedd.

Det ligger i lederrollen at en leder kan komme i den situasjonen. Spørsmål er hvordan man takler det når det oppstår sånne situasjoner. Her er det også opp til rektor å utøve lederskap, slik at den type saker ikke oppstår ofte.

Kurt nevner et eksempel der en avdelingsleder kom opp i en slik situasjon hvor han ikke fikk gehør for sitt forslag. Avdelingslederen var uenig i ledelsens beslutning, men måtte fronte den i avdelingen:

Avdelingslederen ønsket å kjøpe nye bøker til avdelingen sin for mellom førti til femti tusen kroner fordi et kapittel eller to var utdatert, eller var ikke tilgjengelig i den boka lærerne brukte. Og vedkommende avdelingsleder måtte da gå til avdelingen sin og si at dette kjøpet blir det ikke noe av. Vi så jo at avdelingsleder var uenig i skolens beslutning og måtte da ta det tilbake til avdelingen sin. Det er jo ikke alltid hyggelig.

Denne problemstillingen berører både lederens lojalitet i forhold til det å være en del av en ledelse og lederens identitet. Har man en lederidentitet, eller har man en identitet rettet mot sin avdeling? Noe som nok var mer vanlig med den tidligere hovedlærerfunksjonen. Han sier:

Det er klart, det er grunnleggende helt sentralt i en slik situasjon. Avdelingslederen må være profesjonell og ikke går tilbake til avdelingen og ytre seg negativt om de som har gjort at vedtaket ikke fikk flertall.

Kurt mener at en leder kan argumentere for sitt syn og prøve å påvirke beslutningen, men har ledergruppa tatt en beslutning skal man være lojal.

Solveig er leder for biblioteket og rådgiverne og har personalansvar for dem. Medarbeiderne hennes forventer ikke at hun skal være deres advokat på ledermøtene når det gjelder saker de ønsker å ta opp. Dette har de snakket om.

I den grad Solveig tar opp saker som gjelder sine medarbeidere får hun gehør for sine argumenter. Gamma videregående skole er en stor videregående skole, og det er bare saker av en viss størrelse som behandles på ledermøtene. Mange saker avgjøres på avdelingsnivå eller i direkte møte med rektor.

Solveig oppgir at hun ikke har opplevd å komme i den situasjon at det ble tatt beslutninger i ledergruppa som hun ikke er enig i, men likevel må fronte i sine avdelinger. Men hun ser muligheten for at en slik situasjon kan oppstå. I så fall er det viktig med gode prosesser i lederteamet, og at man kan gå tilbake til sin avdeling og fronte beslutningene.

4.5.3 Rolledimensjon "Megler"

Pers avdeling jobber i team:

Vi har et team hvor både rådgiverne, PPT, helsetjenesten og representanter fra TO, tilrettelagt opplæring, og en representant for elevene, altså en voksenperson, sitter. Jeg er kontaktperson for ledelsen der.

Han mener at det ikke har vært nødvendig å jobbe aktivt for å utvikle teamarbeidet med tanke på motivasjon og holdninger til teamarbeid:

Det har ikke vært nødvendig. Vi er i den situasjon at i det jeg startet å jobbe her på skolen, så var strukturen lagt om i det teamet. Sånn at man akkurat hadde startet opp

med et tverrfaglig team der det er mange forskjellige aktører med. Men det jeg har vært med på å utvikle, det er jo hva er det den gruppa skal jobbe med når man møtes.

Rådgivergruppa jobber bevisst med deling av informasjon og erfaring i forhold til elevsaker:

Vi vet jo det at elevene driver og ”shopper” mellom forskjellige rådgivere og mellom forskjellige tjenester. De må ha en god oversikt over elevene. Hvilke behov er der? Hvem skal ta saken?

De jobber også bevisst i forhold til ungdomsskolene som avgir elever til Alfa videregående skole, for å få informasjon som er viktig i forhold til deres videre skolegang. Per mener at de pr. i dag ofte ikke vet nok om elevene. Han henviser til IKO-modellen⁴ som de skal være i gang med fra høsten. Her ligger det bl.a. forventninger til informasjonsutveksling med ungdomsskolene.

Per er en naturlig kontaktperson for rådgiverne ved eventuelle konflikter, eller hvis de har behov for en støttespiller. I en gitt situasjon ville de gå til Per og ikke rektor eller andre i skolesamfunnet.

Per har ingen kontinuerlig debatt med rådgiverne for å bygge en felles visjon for å utvikle skolen som en lærende organisasjon med en felles retningsforståelse. Men de har alltid en diskusjon om både enkeltsaker og struktur:

Hvordan skal vi plassere ulike typer elever i forskjellige klasser neste år? Hva skal vi gjøre med særskiltsøkerne til det programmet? Skal det bygges mest mulig inn i det ordinære løp, sånn at de har muligheter til å være sammen med mange andre, eller skal de være for seg selv?

En viktig pedagogisk bærebjelke for lærere ved Beta videregående skole er teamorganiseringen. Kurts medarbeidere er ikke pedagogisk ansatte, men de jobber delvis i team. Renholderne har gjennom hele året sine faste arealer. Om sommeren, når skolen er tom, jobber de i team og tar areal for areal sammen. På vaktmestersiden er det to driftsansatte i halve stillinger som de fleste dager jobber alene. En dag i uka jobber de sammen:

De liker å jobbe sammen og mener at de gjør mer når de er to og sparer de tunge løft til den dagen. Så de jobber i team så godt de kan. Og på IT er det også en veldig sammensatt gjeng som jobber sammen i team.

⁴ IKO = Identifisering – Kartlegging – Oppfølging: Arbeid med tett oppfølging av elever for å øke fullføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole.

Kurt jobber ikke bevisst for å utvikle teamarbeidet og for å motivere medarbeiderne. Han skulle gjerne sett at de driftsansatte hadde jobbet mer sammen, men dagens ordning er basert på økonomiske prioriteringer.

Kurt er en naturlig kontaktperson for sine medarbeidere ved eventuelle konflikter, eller hvis de har behov for en støttespiller. I en gitt situasjon ville de gå til han og ikke rektor eller andre i skolesamfunnet.

Kurt har ingen kontinuerlig debatt med sine medarbeidere for å bygge en felles visjon for å utvikle skolen som en lærende organisasjon med en felles retningsforståelse. Han mener denne problemstillingen er i mindre grad aktuell for de personene han er leder for:

Jeg tror hvis vi hadde gått ut og spurt renholdere fra India, Brasil, Bosnia og Polen, så ville de ikke helt skjønt uttrykket ”visjon”. Det er mer det at jeg tenker litt hva kan jeg gjøre for disse stabsfunksjonene, at de føler en viss utvikling i arbeidet sitt. Det er to til tre renholdsmesser i året, jeg lar dem gå på messene hvor de får nye ideer på renhold.

Det pedagogiske personalet ved Gamma videregående skole jobber ikke i team. Kun skolens spesialpedagogiske team, som består av rådgivere, som Solveig har personalansvar for, helsesøster og pedagogisk-psykologisk tjeneste jobber i team. De har faste ukentlige møter.

Solveig jobber ikke bevisst for å utvikle teamarbeidet og for å motivere medarbeiderne:

..... det er tradisjon for at spesped er et team.

Solveig er en naturlig kontaktperson for sine medarbeidere ved eventuelle konflikter, eller hvis de har behov for en støttespiller. I en gitt situasjon ville de gå til henne og ikke rektor eller andre i skolesamfunnet.

Solveig har ingen kontinuerlig debatt med sine medarbeidere for å bygge en felles visjon for å utvikle skolen som en lærende organisasjon med en felles retningsforståelse.

4.5.4 Rolledimensjon ”Liaison”

På Alfa videregående skole finnes det ikke noe eget nettverk som gjennom kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling skal utvikle skolen som en lærende organisasjon.

På skolen finnes det et løst sammensatt undervisningsrelatert fagnettverk i matematikk. Per underviser i faget, og er derfor medlem i nettverket.

Utenfor skolen er Per medlem i et nettverk bestående av studieledere i regionen. Han synes det er nyttig å være medlem i dette nettverket i forhold til de arbeidsoppgavene han har:

Utover det er det ikke så mange nettverk jeg er en del av. Ser du ledergruppa som et nettverk, så er jo det et nettverk.

Rektorene og studielederne i regionen har sine nettverk. Assisterende rektorer har ikke noe eget nettverk bestående kun av personer med den funksjonen. Per kunne tenke seg et nettverk kun for assisterende rektorer:

Det er ofte slik at vi som ledere sitter litt ensom der. Vi har ikke så mange å rådføre oss med når vi har utfordringer. Så der kunne det sikkert ha vært en fordel med et nettverk for assisterende rektorer. Det hadde vært interessant å prøvd i hvert fall. Men så tror jeg kanskje at assisterende rektorer har veldig varierende arbeidsoppgaver, har mindre felles enn hva rektorer har, vil jeg tro.

Per har ikke andre faste kontakter i miljøer utenfor skolen, for eksempel universiteter, høyskoler eller bedrifter:

Nei, jeg har ikke det per i dag. Kontakten med det som er utenfor skolen er det gjerne avdelingslederne som har. Og hvis det er naturlig, rektor i tillegg. Den biten har jeg ikke.

På Kurts skole finnes det ikke noe eget nettverk som gjennom kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling skal utvikle skolen som en lærende organisasjon:

..... men jeg er jo del av en ledergruppe som er bundet av skolens motto ”et steg foran”, og det minner vi oss på ganske ofte. Og det ligger jo litt som en del av en lærende organisasjon at man alltid skal ligge litt i forkant av det som skjer.

For Beta videregående skole skal det være mer enn bare et motto. De skal også handle ut i fra at de ønsker å ligge et steg foran. De skal kunne se den utviklingen som kommer, være forberedt og ha en plan for det som kommer:

Det er vel det vi legger i begrepet ”et steg foran”. Og det krever jo at vi nettopp i praksis fremstår som en lærende organisasjon. At vi deler kunnskap og at vi hele tiden revitaliserer de tingene.

Kurt tilhører ikke noe nettverk utenfor skolen. Han var med i nettverket for studieledere den gangen han var studieleder:

Jeg satt veldig pris på de møtene vi hadde, fordi det var så mye å snakke om. Det var så konkret, det var timeplan, det var vitnemålsrutiner, helt ned til for eksempel

famkoder i SATS. Så det var så naturlig å finne fagområder som du kunne fått løftet, og reise tilbake og være tryggere i jobben din.

Når det gjelder et eget nettverk for assisterende rektorer etter samme mønster som for studieledere og rektorer i regionen sier han:

Det hadde vært hyggelig å hatt møter for assisterende rektor, vi kjenner jo nesten ikke hverandre. Men det er klart, i og med at vi har litt forskjellige arbeidsoppgaver, og ikke samme fastlagte arbeidsoppgaver så som studieledere for eksempel, så vil møte måtte anta en litt annen form.

Assisterende rektorer har til felles at de er rektors stedfortreder, har en del generelle ledelsesoppgaver og flere i den funksjonen har ansvar for eksamensarbeid. Kanskje kunne det være grunnlag for et løst sammensatt nettverk? Kurt svarer:

Ja, jeg ser det og hadde ikke hatt noe problem å fortelle rektor at jeg deltar i et sånt forum. Men det hadde vært greit hvis alle da hadde eksamen. For da hadde det vært et minste felles multiplum og en rød tråd.

Videre nevner Kurt et mellomlederforum i regionen som hittil har vært arrangert en gang. Den gangen kunne han ikke delta. Forumet blir veldig stort fordi alle mellomledere i regionen kan delta, alt fra assisterende rektorer med 100 % lederressurs til avdelingsledere med 20 %.

På privat basis er Kurt med i et løst sammensatt nettverk. I vennekretsen har han ofte kontakt med folk fra næringslivet som gir ham spennende input i hvordan de jobber i sine stillinger.

På Gamma videregående skole finnes det ikke noe eget nettverk som gjennom kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling skal utvikle skolen som en lærende organisasjon.

I forbindelse med rektorskolen jobber Solveig i en gruppe på tre studenter som skal skrive en oppgave sammen. Utover det er ikke Solveig med i noe nettverk.

De fleste assisterende rektorer i regionen har eksamensansvar. Solveig ser behovet for at eksamensansvarlige burde ha sitt eget nettverk.

Gamma videregående skole har praksiskandidater fra et universitet. Solveig har med praksiskandidater å gjøre, og i den forbindelse har hun kontakt med universitetet. Ellers har hun ikke faste kontakter utenfor skolen.

4.5.5 Rolledimensjon "Koordinator"

Ved Alfa videregående skole er det ledergruppa som jobber med skolens langsiktige planlegging. Som medlem av ledergruppa er Per involvert i dette arbeidet. Dette er en prosess hvor hver avdeling kommer med innspill. Avdelingsledere kommer med nye tanker, og rektor har mål og visjoner om hvordan skolen skal se ut i fremtiden:

Rektor har jo selvsagt kontakt med mange rektorer rundt omkring og ser hvordan forskjellige skoler blir drevet, og kanskje får noen ideer der. Og i det arbeidet så er jeg alltid med. Når det skal diskuteres, når rektor har tanker, så er jo jeg alltid den første det blir diskutert med.

Skolen har en langsiktig plan, et skriftlig dokument som skolen bruker aktiv.

Per involverer sine medarbeidere i arbeidet med skolens langsiktige planlegging. De kan komme med innspill som en del av prosessen.

Per har så langt ikke hatt regelmessige medarbeidersamtaler med sine medarbeidere:

Nå har jeg vært her litt over ett år. Jeg vil ikke si at det har blitt så regelmessig enda, men jeg har jo medarbeidersamtaler med rådgiverne.

Alfa videregående skole har som bevisst politikk at ledere skal ha medarbeidersamtaler med medarbeidere de har personalansvar for, og at ting som kommer frem i medarbeidersamtalene skal følges opp:

Ja, særlig for pedagogisk ansatte. De har jo medarbeidersamtale en og to ganger i året, og gjerne i forbindelse med arbeidstidsavtalen eller egen arbeidsplan. Og det er jo det jeg har som utgangspunkt, kan ha, som et eksempel i hvert fall. Rådgivere har jo også en arbeidsplan, og hvilke prioriteringer skal en gjøre?

Kurt har en sentral rolle i forbindelse med skolens arbeid med planlegging. Ledergruppa pluss en lærer fra hver avdeling, reiser hvert år i begynnelsen av januar til et sted utenfor skolen hvor de reviderer og justerer siste årsplan. Årsplanen viser skolens satsingsområder for det kommende året. Planen har en tidshorisont på ett år. Langsiktige planer utover ett år har ikke Beta videregående skole:

Det måtte da gå på planlegging av nye opplæringstilbud og sånne ting. Men det er jo så lite mulig, altså det er ikke noe du bestemmer selv.

Kurt nevner som eksempel at de skulle ha programområde media og kommunikasjon. Skolen har fotorom, studio og dørschild som indikerer media og kommunikasjon. I siste liten fikk en annen skole programområdet. Dette viser at en skole som er underlagt politisk styring har andre rammebetingelser for planlegging enn en privateid bedrift:

Vi skulle forferdelig gjerne hatt det, men vi kan ikke sette oss ned og planlegge at vi skal ha det.

Kurt involverer sine medarbeidere i skolens planleggingsarbeid ved å be om innspill:

Jeg tar det muntlig med dem. Vi er veldig muntlige. Vi prøver å unngå å skrive referater og sånne ting fra møter. Det eneste vi skriver referat fra er MBA-møte, altså møte med organisasjonene, og skoleutvalgsmøter. Men alle lederinterne møter og sånn, det skrives aldri et referat.

Kurt tar avdelingens synspunkter med i det videre arbeidet. Han erkjenner å ha en slags filterfunksjon. Hvis han ikke er enig i de synspunktene som kommer frem i avdelingene, så trenger han ikke nødvendigvis å bringe dem videre:

Jeg får jo avverget håpløse forslag som er veldig ”meg og mitt”. Altså forslag som helt tydelig skal tilgodese akkurat den som stiller forslaget. Og da er det jo lov å kunne bruke et filter.

Kurt har jevnlig møte med sine medarbeidere. Hvis det oppstår situasjoner, hender det at han i etterkant velger å ta en samtale som han definerer som en formell medarbeidersamtale selv om vedkommende sto litt lenger ut i køen.

Gamma videregående skole har ingen langsiktig plan. Solveig synes det er vanskelig for en skole å tenke langsiktig og ha en langsiktig plan med tanke på rammebetingelsene. Skolen blir styrt av fylkeskommunen:

Skolen blir styrt politisk. Du vet ikke helt hvilke utdanningsprogrammer du får en gang.

Skolen har prøvd å tenke seg hvordan den kommer til å se ut om fem eller ti år. Hvordan vil de at skolen skal se ut? De prøvde å ha dette perspektivet:

Hva skal vi tilby? Hva slags kunnskap? For å se dette: Hva er det vi mangler av kunnskaper? Hva ser vi kommer til å komme? Vi har gjort noen øvelser i forhold til det på et personalseminar, og så prøver å forestille seg det og komme med noen tanker omkring det.

Prosesen endte ikke opp i et skriftlig dokument, en langsiktig plan.

Gamma videregående skole har en virksomhetsplan med en tidshorisont på ett år. Solveig har ansvaret for at planen revideres en gang i året. Dette er en prosess hvor avdelingene kan komme med innspill. Basert på innspillene lager Solveig et dokument som vedtas i ledergruppa.

Solveig har ambisjoner om å ha regelmessige medarbeidersamtale en gang i halvåret. Hun har ikke konsekvent gjennomført samtalene og mener at hun kan bli flinkere. Også til følge opp ting som kommer frem der.

4.5.6 Oppsummering

Begrepsforståelsen og eget handlingsrom

Før jeg stilte spørsmål som belyser informantenes handlingsrom innenfor rolledimensjonene med sine metaforer, ønsket jeg å belyse hva informantene legger i begrepet handlingsrom? Hvordan vil de beskrive sitt handlingsrom i sin stilling som assisterende rektor? Hvem definerer rammene for handlingsrommet? Hvordan utnytter de handlingsrommet sitt og opplever de spenninger og dilemmaer når de skal bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon?

I den generelle beskrivelsen av begrepet handlingsrom legger informantene vekt på forskjellige momenter. Per legger vekt på å kunne styre egen arbeidsdag innenfor rammen av sine arbeidsoppgaver. Kurt er opptatt av muligheten til å kunne presentere tankene sine og påvirke avgjørelsen av viktige saker, mens Solveig føler at hun kan sette i gang prosesser som utvikler skolen.

Rammene for informantenes handlingsrom er ikke klart definert. Handlingsrommet til Per og Solveig blir definert av en stillingsinstruks som ikke er klar og entydig, men ganske vag på mange områder. Kurt har ingen stillingsinstruks og ingen fast definert ramme for sitt handlingsrom. Han definerer sitt handlingsrom selv. Alle tre informanter utnytter sitt handlingsrom ved å forberede saker og tar beslutninger som stort sett ligger innenfor deres faste arbeidsoppgaver.

Per og Kurt gir uttrykk for at de ikke opplever spenninger og dilemmaer i forhold til egne arbeidsoppgaver som tar mye tid, eller i forhold til personale, lærerne eller andre i ledelsen. Solveig kan oppleve spenninger og dilemmaer i denne sammenhengen.

Rolledimensjon “Advokat”

Innenfor rolledimensjon “Advokat” ønsket jeg å få belyst om medarbeiderne i informantenes avdelinger forventer at de tar opp saker som angår avdelingene på ledermøtene eller i møte med rektor, hvordan informantene ivaretar avdelingens interesser, i hvilken grad de får gehør for sine synspunkter og påvirker beslutninger og om det hender at de må fronte sentrale beslutninger som de egentlig ikke er enig i lokalt i sin avdeling.

Medarbeiderne til alle tre informanter forventer at lederne deres tar opp saker på ledermøtene som angår dem. Per og Solveig føler seg ikke som advokater for sine medarbeider. Kun Kurt gir uttrykk for at han på en måte føler seg som advokat for sine medarbeidere. Dette henger sammen med at alle tre informanter har en lederidentitet som er mer rettet mot skolen som helhet og et overordnet syn og i mindre grad som talsmenn for sine avdelinger.

Alle tre informanter gir uttrykk for at de får gehør for sine synspunkt og klarer å påvirke beslutninger.

Per har vært i den situasjon at han måtte fronte beslutninger som gikk imot avdelingens ønsker. Han synes det er en del av lederjobben og opplever det ikke som problematisk. Kurt og Solveig har ikke opplevd en slik situasjon, men har ingen problemer med å se det problematiske i det.

Rolledimensjon “Megler”

Innenfor rolledimensjon ”Megler” ønsket jeg å få belyst om medarbeiderne i informantenes avdelinger jobber i team, om informantene jobber aktivt for å utvikle teamarbeid, om avdelingene jobber bevisst med deling av informasjon og erfaringer, om informantene er en naturlig kontaktperson for medarbeiderne ved eventuelle konflikter og/eller behov for en støttespiller og om det pågår en kontinuerlig debatt i avdelingen for å bygge en felles visjon for å utvikle skolen som lærende organisasjon med felles retningsforståelse.

Pers og Solveigs medarbeidere jobber i team, mens Kurts medarbeidere jobber delvis i team.

Ingen av informantene jobber aktivt for å utvikle teamarbeid med tanke på motivasjon og holdninger til teamarbeid.

Alle tre informanter er naturlige kontaktpersoner for sine avdelinger ved eventuelle konflikter, eller hvis medarbeiderne har behov for en støttespiller. Ved behov ville det vær naturlig for medarbeiderne å oppsøke assisterende rektor og ikke andre personer i skolesamfunnet.

Ingen av informantene har en kontinuerlig debatt med sine medarbeidere for å bygge en felles visjon for å utvikle skolen som en lærende organisasjon med en felles retningsforståelse.

Rolledimensjon "Liaison"

Innenfor rolledimensjon "Liaison" ønsket jeg å få belyst om informantene tilhører noen faste eller løst sammensatt nettverk enten på skolene sine og/eller utenfor skolene sine som gjennom kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling skal utvikle skolen som en lærende organisasjon og om de har andre faste kontakter med miljøer uten skolene sine.

Per og Solveig tilhører ikke noe nettverk på skolen sin som har utvikling av skolen som en lærende organisasjon i fokus. Per er kun med i et nettverk i matematikk. Kurt oppfatter skolens ledergruppe som et nettverk som er opptatt av at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon.

Utenfor skolen er Per medlem i et nettverk bestående av studieledere i regionen. Kurt er på privat basis med i et løst sammensatt nettverk med folk fra næringslivet. Solveig er medlem i et nettverk med tre medstudenter i forbindelse med rektorskolen.

Ingen av de tre informanter er fremmed for tanken å ha et eget nettverk for assisterende rektorer.

Per og Kurt har ikke andre faste kontakter med miljøer utenfor skolen, mens Solveig har noe kontakt med et universitet som avgir praksiskandidater til skolen hennes.

Rolledimensjon "Koordinator"

Innenfor rolledimensjon "Koordinator" ønsket jeg å få belyst på hvilken måte informantene er involvert i skolens langsiktige planlegging, om og i tilfelle hvordan de involverer sine

medarbeidere i dette arbeidet, og om de har regelmessige medarbeidersamtaler med sine medarbeidere og hvordan de følger opp ting som kommer frem i samtalen.

Ved Alfa videregående skole er Per som medlem av skoleledelsen involvert i skolens langsiktige planlegging. Hans medarbeidere involveres i prosessen i det de kan komme med innspill.

Beta og Gamma videregående skole har ikke langsiktige planer. Begge skoler har planer med en tidshorisont på ett år. Både Kurt og Solveig har sentrale, viktige roller i forbindelse med planleggingsprosessen. De involverer sine medarbeidere i planleggingsarbeidet ved å be om innspill.

Alle tre informanter har hatt samtaler med sine medarbeidere, men har et forbedringspotensial når det gjelder regelmessige medarbeidersamtaler.

5 Oppsummering

I dette kapitlet vil jeg i korte trekk oppsummere resultatene fra undersøkelsen og besvare forskningsspørsmålene.

5.1 Hvilken lederrolle har assisterende rektorer?

For å besvare det første forskningsspørsmålet ønsket jeg å finne ut hvilken organisasjonstype skolene representerer og sammenhengen mellom organisasjonstypen og lederrollen. Studien gir ingen klare indikasjoner på at skolene kan tilordnes en bestemt organisasjonstype. I alle tre skoler finner vi trekk fra flere av prototypene, hovedsakelig fra byråkrati og ekspertorganisasjonen.

Basert på informantenes beskrivelse av organisasjonstyper, var det ikke mulig å avgjøre klart og entydig hvilken lederrolle som er den dominerende. Informantenes lederrolle inneholder elementer av produsentrollen og i enda større grad elementer av administratorrollen. En nærmere avklaring av deres lederrolle ville vi få gjennom en analyse av deres arbeidsoppgaver.

5.2 Hvilke arbeidsoppgaver har assisterende rektorer?

For å besvare det andre forskningsspørsmålet ønsket jeg å finne ut hvilke arbeidsoppgaver assisterende rektorer har innenfor områdene administrative/operative oppgaver, budsjettstyring, personalledelse og pedagogisk ledelse. Disse er gjengitt i tabell 4.2.

Alle tre informanter har eksamensansvar på sine skoler. Når de skal rangere sine arbeidsoppgaver, ligger denne oppgaven øverst på lista over de viktigste arbeidsoppgavene. En stipulert prosentvis fordeling mellom administrative/operative oppgaver og lederoppgaver er gjengitt i tabell 4.3. Informantene mener at grensen mellom administrative/operative oppgaver og lederoppgaver er flytende og går over i hverandre.

Det varierer hvorvidt informantene har budsjettansvar for et eget budsjett. Kun Solveig disponerer et eget budsjett. Kurt har det overordnede ansvar for et budsjett som er delegert til ledere på nivået under ham, og Per disponerer ikke et eget budsjett.

Per og Kurt opplever det ikke som et dilemma at deres administrative oppgaver i det daglige krever så mye av dem at eventuelle forventninger til dem, for eksempel innenfor pedagogisk ledelse eller skoleutvikling, enten fra rektors eller de ansattes side, ikke kan oppfylles, fordi de ikke har tid til det. Solveig derimot føler at hun befinner seg i et krysspress hvor det stilles forventninger til henne som hun ikke kan innfri.

For å vurdere informantenes lederrolle brukte jeg PAIE-modellen som analyseverktøy. Jeg diskuterte modellens fire lederroller og sammenliknet kjennetegnene til lederrollene med informantenes arbeidsoppgaver. Konklusjonen ble at de faste arbeidsoppgaver ikke er i samsvar med produsentrollen. Vi finner enkelte elementer av både produsentrollen og integratrorrollen hos alle tre informanter. Hos Kurt og Solveig finner vi elementer av entreprenørrollen. Administratorrollen synes å være den dominerende lederrollen for alle tre informanter.

5.3 Hvordan forstår assisterende rektorer begrepet skolen som lærende organisasjon?

For å besvare det tredje forskningsspørsmålet ønsket jeg å finne ut hvordan assisterende rektorer forstår begrepet skolen som lærende organisasjon, og en presisering av hva informantene mente kjennetegner en skole som en lærende organisasjon. Studien viser at informantene har ingen felles forståelse av begrepet skolen som lærende organisasjon, og hva som kjennetegner en skole som kan oppfatte seg som en lærende organisasjon.

På tross av at informantene har forskjellig forståelse av begrepet og oppgir forskjellige kjennetegn, oppfatter alle tre sine skoler som lærende organisasjoner.

Alle tre informanter bruker mye av sin arbeidstid til å jobbe med oppgaver som ikke direkte er relatert til å utvikle skolen som lærende organisasjon, men ønsker å kunne bruke en større del av sin arbeidstid til å jobbe med den type oppgaver.

En sammenlikning av informantenes svar med kjennetegnene i UFD-rapporten "Lærer elevene mer på lærende skoler?" (UFD 2005:25-26) skulle gi svar på spørsmålet om skolene i studien kan kalle seg en lærende organisasjon. Svaret må bli et betinget "ja".

Sammenligningen med kjennetegnene for en lærende skole viser at alle tre skoler har et

forbedringspotensial på sin vei til å bli lærende organisasjoner. De må forandre praksisen der hvor den ikke er forenlig med ideen om skolen som lærende organisasjon.

5.4 Hvordan opplever og utnytter assisterende rektorer handlingsrommet sitt til å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon?

For å besvare det fjerde forskningsspørsmålet startet jeg med å stille innledende spørsmål om informantenes handlingsrom før jeg fortsatte med spørsmål innenfor rolledimensjonene i modellen for mellomleders handlingsrom (se side 18).

5.4.1 Handlingsrom – begrepsforståelse og eget handlingsrom

Informantene har ingen enhetlig oppfatning av hva de legger i dette begrepet. De legger vekt på forskjellige momenter som å kunne styre egen arbeidsdag innenfor rammen av sine arbeidsoppgaver, ha muligheter til å kunne presentere tankene sine og dermed påvirke avgjørelsen av viktige saker og å kunne sette i gang prosesser som utvikler skolen.

Studien viser at rammene for informantenes handlingsrom ikke er klart definert. De har ingen stillingsinstruks som definerer fullmaktene de formelt har som ledere. To av informantene har uklare stillingsinstruksjoner som er vage på mange områder, mens en har ingen stillingsinstruks og ingen fast definert ramme for sitt handlingsrom. De definerer sitt handlingsrom selv og utnytter det ved å forberede saker og tar beslutninger som stort sett ligger innenfor deres faste arbeidsoppgaver.

Opplevelsen av spenninger og dilemmaer i forhold til egne arbeidsoppgaver som tar mye tid, eller i forhold til personale, lærerne eller andre i ledelsen, oppleves forskjellig. To av informantene gir ikke uttrykk for at det er problematisk for dem, mens en kan oppleve spenninger og dilemmaer i denne sammenhengen.

5.4.2 Rolledimensjon "Advokat"

Alle tre informanter har ansvar for å lede en avdeling eller gruppe ansatte. Deres medarbeidere forventer at lederne tar opp saker som angår avdelingene på ledermøtene eller i møte med rektor. De tar opp saker i de rette fora og klarer der å få gehør for sine synspunkter

og å påvirke beslutninger. To av informantene føler seg ikke som advokater for sine medarbeidere, mens en gjør det. Som assisterende rektorer er informantenes lederidentitet mer rettet mot skolen som helhet med et overordnet perspektiv. De føler seg i mindre grad som talsmenn for sine avdelinger.

Alle tre ser det problematiske i det å være i skvis mellom ledelsens beslutninger og avdelingens ønsker ved å måtte fronte beslutninger som gikk imot ønskene. Kun en har opplevd situasjonen. Det har vært uproblematisk og oppfattes som en del av det å være leder.

5.4.3 Rolledimensjon "Megler"

To av informantenes medarbeidere er organisert og jobber i team. Medarbeidere til en av informantene jobber delvis i team.

Ingen av dem jobber aktivt for å utvikle teamarbeid med tanke på motivasjon og holdninger til teamarbeid.

Skulle det oppstå konflikter hvor medarbeiderne er involvert, er informantene naturlige kontaktpersoner for dem. Informantene oppleves som en naturlig kontaktperson for medarbeiderne ved behov for en støttespiller.

Ingen av informantene har en kontinuerlig debatt med sine medarbeidere for å bygge en felles visjon for å utvikle skolen som en lærende organisasjon med en felles retningsforståelse.

5.4.4 Rolledimensjon "Liaison"

Informantene er i varierende grad medlemmer av interne og eksterne nettverk, enten løst eller fast sammensatt, som gjennom kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling skal utvikle skolen som en lærende organisasjon.

En av informantene tilhører ikke noe nettverk på skolen sin som har utvikling av skolen som en lærende organisasjon i fokus. En annen er kun med i et nettverk i et av de fagene han underviser i. Den siste informanten oppfatter skolens ledergruppe som et nettverk som er opptatt av at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon.

Utenfor skolen er den ene informanten medlem i et nettverk bestående av studieledere i regionen, den andre er med i et løst sammensatt nettverk med folk fra næringslivet. Den siste

er medlem i et nettverk med medstudenter i forbindelse med rektorskolen og har noe kontakt med et universitet som avgir praksiskandidater til skolen hennes.

Det eksisterer ikke et eget nettverk for assisterende rektorer i regionen, men ingen av dem er fremmed for tanken å ha et slikt nettverk og kunne tenke seg å delta.

5.4.5 Rolledimensjon "Koordinator"

To av skolene har ikke langsiktig planlegging og ingen langsiktige planer. De har planer med en tidshorisont på ett år hvor begge informanter har sentrale, viktige roller i forbindelse med planleggingsprosessen. Begge involverer sine medarbeidere i planleggingsarbeidet ved å be om innspill.

En av skolene har langsiktig planlegging. Som medlem av skoleledelsen er informanten involvert i planleggingsprosessen. Medarbeiderne hans kan komme med innspill i denne sammenhengen.

Alle tre informanter har hatt sporadiske samtaler med sine medarbeidere. De har ambisjoner om regelmessige medarbeidersamtaler, men har et forbedringspotensial når det gjelder å sette ambisjonene ut i livet.

5.5 Hvilke spenninger og dilemmaer oppstår for assisterende rektorer i deres hverdag?

Det femte forskningsspørsmålet handlet om spenninger og dilemmaer som oppstår for assisterende rektorer i deres hverdag. Spørsmålet ble stilt som et eget forskningsspørsmål, men de underliggende spørsmål som skulle belyse det ble stilt i forbindelse med spørsmålene om assisterende rektorers arbeidsoppgaver og handlingsrom (forskningsspørsmål to og fire).

Flere steder i studien (se forskningsspørsmål to og fire) har det blitt påvist at funksjonen som assisterende rektor kan føre til at det oppstår spenninger og at det kan oppstå situasjoner hvor de befinner seg i et dilemma. Nærmere om dette under oppsummeringen av resultatene på forskningsspørsmål to og fire.

Innenfor hvilken hovedgruppe av Møllers (1996:45) dilemmaperspektiv skal de dilemmaer informantene kan oppleve plasseres? Etter en avveining i forhold til de to hovedgruppene plasserer jeg dem innenfor hovedgruppe lojalitetsdilemmaer.

5.6 Avsluttende konklusjon

Studiens søkelys var rettet mot assisterende rektorer og deres bidrag til ledelse av skolen. Vinklingen var rettet mot skolen som lærende organisasjon og mot assisterende rektors handlingsrom til å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon. Problemstillingen var å belyse hvilket handlingsrom assisterende rektorer har til å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon. Gjennom å belyse forskningsspørsmålene har studien forhåpentligvis gitt et bidrag til å forstå hvilket handlingsrom assisterende rektorer har og hvordan de utnytter dette handlingsrommet.

Konklusjonen må bli at assisterende rektor ved Alfa, Beta og Gamma videregående skole har et handlingsrom, og at de bruker dette handlingsrommet innenfor rammen av sine arbeidsoppgaver til å bidra til å utvikle sine skoler på veien til å bli lærende organisasjoner.

Litteraturliste

- Adizes, I. (1980): *Lederens fallgruver og hvordan man unngår dem*. Oslo: Hjemmets fagpresseforlag.
- Andsem, B. W. (uten dato): "Dritten i midten!" Lastet ned 29.3.2011 fra <http://www.ledernytt.no/dritten-i-midten.4515883-112538.html>.
- Berg, G. (1999): *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Busch, T., Johnsen, E., Klausen, K.K. og Vanebo, J.O. (red.) (2001): *Modernisering av offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, T., Læg Reid, P., Roness, P.G. og Røvik, K.A. (2004): *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dahl, T. (2004): *Å ville utvikle skolen: skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. Trondheim: SINTEF, Teknologiledelse, IFIM.
- Dimmen, Å. (2005): *Lærende organisasjoner: mellomledere og kunnskapsledelse*. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud, rapport nr. 56.
- Everett, E.L. og Furseth, I. (2004): *Masteroppgaven - Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hernes, G. (1983): *Det moderne Norge. Bind 5. Makt og styring*. Redaktører H. F. Dahl og A. M. Klausen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hjort-Larsen, A. (2008): *Mellomledernes rolle i skolen som en lærende organisasjon*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Hope, O. (2009): *Essays on Middle Management Responses to Change Initiatives*. Dissertation. Bergen: Norges Handelshøyskole. Department of Strategy and Management.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Kristoffersen, L. (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave). Oslo: Abstrakt forlag
- Karlsen, G.E. (2006): *Utdanning, styring og marked – Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lotsberg, D.Ø. (1997): *Ledelse og reformer: om rektorrollen i den norske grunnskolen*. I. O. L. Fuglestad & Lillejord, S. (red.). *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (s. 159-186). Bergen: Fagbokforlaget.

- Lund, W. (2010): *Mellomleders handlingsrom i grunnskolen*. Masteroppgave i utdanningsledelse. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- Mathisen, T. (2008): *Mellomledere i kryssplass mellom "hverdagen" og skoleutvikling*. Masteroppgave i utdanningsledelse. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- Møller, J. (1996): *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen - posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. og Ottesen, E. (2010): *Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. I Møller, J. og Ottesen, E. (red.). *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 15-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (2010). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lastet ned 27.3.2011 fra <http://www.lovdatabank.no/all/tl-19980717-061-0.html>.
- Paulsen, J.M. (2008a): *Mellomlederens komplekse handlingsrom*. *Skolelederen*, 4, 4-5.
- Paulsen, J.M. (2008b): *Managing Adaptive Learning from the Middle*. Dissertation 4/2008. Oslo: BI Norwegian School of Management. Department of Leadership and Organizational Management.
- Paulsen, J.M. (2009): *Mellomlederen – den undervurderte endringsagenten*. *Bioingeniøren*, 12, 25-26.
- Rapport fra Tidsbrukutvalget (2009). Oslo.
- Roald, K. (2006): *Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing?* I Sivesind, K., Langfeldt, G. Skedsmo, G. (red.). *Utdanningsledelse* (s. 148-165). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Senge, P.M. (2004). *Den femte disiplin – Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Strand, T. (2007): *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UFD (2005): *Lærer elevene mer på lærende skoler? En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Universitetet i Oslo: *Håndbok for god forskningsskikk*. Lastet ned 27.8.2011 fra <http://www.uio.no/forskning/om-forskningen/etikk/handbok/index.html>
- Weber, M. (1971): *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal.

Oversikt over tabeller og figurer side

Tabeller

3.1: Tema i intervjuguiden og teorikapitlet	23
4.1: Oversikt over demografiske data	31
4.2: Oversikt over informantenes arbeidsoppgaver	35
4.3: Administrative/operative oppgaver kontra lederoppgaver	40

Figurer

1.1: Oppgavens oppbygging	4
2.1: Friromsmodellen	6
2.2: Mellomlederens handlingsrom	18

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev til rektor ved informantens skole

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Klaus Ackermann
Akeleyes vei 2
1539 Moss

Dato

NN videregående skole

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i utdanningsledelse ved ILS, Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Oppgaven retter søkelyset mot assisterende rektors handlingsrom og deres bidrag til å utvikle skolen som lærende organisasjon. I den forbindelse ønsker jeg å intervju assistierende rektor ved din skole. Intervjuet vil ta omtrent en time. Jeg kontakter assisterende rektor for å avtale tid og sted.

Jeg vil ta lydopptak av intervjuet, materialet vil transkriberes og flere utsagn fra intervjuet vil brukes i masteroppgaven. Skoler og personer vil bli anonymisert. Datamaterialet (lydopptak og transkriberingsnotater) vil behandles på en forsvarlig måte under prosjektperioden. Det vil kun være Klaus Ackermann som har tilgang på datamaterialet, samt min veileder ved UiO, professor Trond Eiliv Hauge. Etter masteroppgavens utgivelse vil lydopptakene bli slettet. Intervjutranskripsjonene vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Jeg presiserer at det er frivillig å delta og at intervjuobjektene når som helst kan velge å trekke seg fra prosjektet uten å måtte begrunne dette nærmere.

Jeg har på forhånd kontaktet assisterende rektor ved skolen og han har sagt ja til å være med på intervjuet. Jeg ber om at assisterende rektor skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den tilbake til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 90596671, eller sende en e-post til klausac@student.uv.uio.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Prosjektet beregnes avsluttet 31.12.2011. Etter at masteroppgaven er ferdig stiller jeg meg til disposisjon for dere dersom dere ønsker en muntlig presentasjon av funnene mine.

Jeg ser frem til et godt samarbeid.

Med vennlig hilsen

Klaus Ackermann
Kopi til ass. rektor

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien til Klaus Ackermann om assisterende rektorers handlingsrom og deres bidrag til å utvikle skolen som lærende organisasjon.

Jeg er inneforstått med at intervjuene tas opp på bånd og at utsagn fra intervjuene brukes i masteroppgaven. Skoler og personer vil bli anonymisert i oppgaven.

Sted og dato

Signatur

INTERVJUGUIDE

Innledning:

- Presentasjon av intervjueren
- Informere om prosjektet og hva jeg vil stille spørsmål om
- Forespørsel om samtykke til opptak av intervjuet
- Intervjuet vil skrives ut på bakgrunn av diktafon
- Informere om databehandling og garantere anonymitet
- Informere informanten om retten til å avbryte intervjuet når som helst

Forskningsspørsmål	Hovedspørsmål – oppfølgingsspørsmål kan være nødvendig
Demografiske data	<p>Bakgrunnsdata:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Alder 2) Kjønn 3) Utdanning som lærer? 4) Formell lederutdanning? Hvis ja, hvilken? 5) Erfaring som skoleleder: antall år, i hvilke posisjoner? 6) Størrelse på skolen, hvilke programområder, hvor mange ansatte? 7) Størrelse på lederstillingen?
Hvilken lederrolle har assisterende rektorer?	<p>I denne delen av intervjuet vil jeg gjerne stille noen spørsmål om din lederrolle:</p> <ol style="list-style-type: none"> 8) Hvordan vil du beskrive din skole som organisasjon, beskriv organisasjonstypen? (byråkrati, ekspert-, entreprenør-, gruppeorganisasjon) Stikkord: oppbygning, arbeidsprosess, samordningsmekanismer, type oppgaver og ytre utfordringer de er innrettet mot. 9) Hvordan vil du beskrive din rolle som leder i organisasjonen? Stikkord: administrator, produsent, entreprenør eller integrator?
Hvordan beskriver assisterende rektorer sine arbeidsoppgaver?	<p>I denne delen av intervjuet vil jeg gjerne stille noen spørsmål om dine arbeidsoppgaver og eventuelle spenninger/dilemmaer:</p> <ol style="list-style-type: none"> 10) Hvilke arbeidsoppgaver har du? Stikkord: administrative/operative oppgaver, budsjettstyring, personalledelse, pedagogisk ledelse. 11) Hvis du skulle rangere dine arbeidsoppgaver, hvilke er viktigst? 12) Har du budsjettansvar? Hvis ja, størrelse på budsjettet? 13) Hvor stor andel av dine arbeidsoppgaver vil du betegne som administrative/operative oppgaver kontra lederoppgaver? 14) Hvordan ser du på sammenhengen mellom administrasjon og ledelse: to uavhengige oppgaver eller griper de inn i hverandre?

	<p>15) Hvilke forventninger stilles til deg fra nærmeste overordnede, dvs. rektor og underordnede med tanke på administrative gjøremål kontra lederoppgaver og opplever du dilemmaer i denne sammenhengen?</p>
<p>Hvordan forstår assisterende rektorer begrepet skolen som lærende organisasjon?</p>	<p>I denne delen av intervjuet vil jeg gjerne stille noen spørsmål om skolen som lærende organisasjon:</p> <p>16) Hvordan forstår du begrepet skolen som lærende organisasjon, og hva mener du kjennetegner en skole som kan oppfatte seg som en lærende organisasjon – en presisering?</p> <p>17) Hvordan vil du vurdere din skole i forhold til dine kjennetegn for en lærende organisasjon?</p> <p>18) Ønsker du å kunne bruke en større del av din arbeidstid til å jobbe med oppgaver som kan bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon?</p>
<p>Hvordan opplever/utnytter assisterende rektorer handlingsrommet sitt til å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon?</p>	<p>I denne delen av intervjuet vil jeg gjerne stille noen spørsmål om hvordan du opplever og utnytter ditt handlingsrom til å bidra til å utvikle din skole som lærende organisasjon:</p> <p>19) Hva legger du i begrepet handlingsrom, og hvordan vil du beskrive ditt handlingsrom i din stilling som assisterende rektor?</p> <p>20) Hvem definerer rammene for handlingsrommet ditt? Stikkord: rektor, stillingsinstruks, du selv?</p> <p>21) Hvordan utnytter du handlingsrommet ditt, f.eks. tar selv beslutninger eller påvirker beslutninger? Gi noen konkrete eksempler.</p> <p>22) Opplever du spenninger og dilemmaer når du skal bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon?</p> <p>Innenfor rolledimensjon ”Advokat”</p> <p>23) Har du ansvar for å lede en avdeling eller gruppe ansatte?</p> <p>24) Forventer medarbeiderne i din avdeling/gruppe at du tar opp saker som angår avdelingen på ledermøtene eller i møte med rektor?</p> <p>25) Hvordan ivaretar du avdelingens interesser i møte med rektor og den øvrige ledelsen?</p> <p>26) I hvilken grad får du gehør for dine synspunkter og påvirker beslutninger?</p> <p>27) Hender det at du må fronte sentrale beslutninger som du egentlig ikke er enig i lokalt i din avdeling?</p>

	<p>Innenfor rolledimensjon ”Megler”</p> <p>28) Jobber din avdeling/gruppe i team?</p> <p>29) Jobber du aktivt for å utvikle teamarbeid? Stikkord: motivasjon og holdninger til teamarbeid.</p> <p>30) Jobber din avdeling/gruppe bevisst med deling av informasjon og erfaringer?</p> <p>31) Er du en naturlig kontaktperson for din avdeling/gruppe ved eventuelle konflikter og/eller behov for en støttespiller?</p> <p>32) Har du en kontinuerlig debatt i din avdeling/gruppe for å bygge en felles visjon for å utvikle skolen som lærende organisasjon med felles retningsforståelse?</p> <p>Innenfor rolledimensjon ”Liaison”</p> <p>33) Tilhører du noen faste eller løst sammensatte nettverk på skolen din som gjennom kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling skal utvikle skolen som en lærende organisasjon?</p> <p>34) Tilhører du noen nettverk utenfor skolen din som gjennom kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling bidrar til å utvikle skolen din som en lærende organisasjon? Stikkord: mellomledere på andre skoler, utdanningsinstitusjoner.</p> <p>35) Har du andre faste kontakter med miljøer utenfor skolen din?</p> <p>Innenfor rolledimensjon ”Koordinator”</p> <p>36) På hvilken måte er du involvert i skolens langsiktige planlegging?</p> <p>37) Involverer du dine medarbeidere i skolens langsiktige planlegging? Hvis ja, hvordan?</p> <p>38) Har du regelmessige medarbeidersamtaler med dine medarbeidere og hvordan følger du opp ting som kommer frem i medarbeidersamtalene?</p>
--	--