



Lederroller: Balanse og dilemmaer for ledergrupper i skolen

Kjetil Damm

Erlend Godø Mulelid

Veileder: Torstein Nesheim

Masteroppgave

Executive Master i ledelse - Utdanningsledelse

NORGES HANDELSHØYSKOLE

Dette selvstendige arbeidet er gjennomført som ledd i masterstudiet, Executive master i ledelse ved Norges Handelshøyskole og godkjent som sådan. Godkjenningen innebærer ikke at Norges handelshøyskole eller sensorer inntår for de metoder som er anvendt, resultater som er fremkommet eller konklusjoner som er trukket i arbeidet.

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	2
Sammendrag	6
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Faglig bakgrunn.....	8
1.2 Bakgrunn fra skolesektoren.....	8
1.3 Problemstilling	10
1.4 Oppgavens struktur	11
2 Empirisk kontekst.....	13
2.1 Omgivelsenes påvirkning på dagens skole	13
2.2 Ledelsesstruktur i Bergen kommune	14
2.3 Bergen kommune som aktiv skoleeier.....	15
2.4 Skoler i Bergen kommune	15
2.5 Pedagogisk og administrativ ledelse i skolen	16
3 Teori.....	18
3.1 Ledelse.....	18
3.1.1 Lederroller i PAIE-modellen.....	18
3.1.2 Lederroller i skolen	20
3.2 Utvikling versus drift	23
3.3 Handlingsrom	25
3.4 Paradoks og dilemma.....	26
3.5 Ledergrupper.....	27
3.5.1 Lederteam	27
3.5.2 Effektive ledergrupper.....	29
3.6 Betydning av skoleledelse for elevenes læring.....	35
3.7 Oppsummering.....	37
4 Metode.....	38

4.1 Design	38
4.2 Utvalg	38
4.2.1 Utvalg av skoler	38
4.2.2 Utvalg av intervjuobjekt.....	39
4.3 Metode for å samle inn data	39
4.4 Valg av analyseteknikk.....	40
4.5 Gyldighet og pålitelighet	41
4.5.1 Intern gyldighet.....	41
4.5.2 Ekstern gyldighet	42
4.5.3 Pålitelighet.....	42
4.6 Etske avveininger	43
5 Case-analyse.....	44
5.1 Case A	44
5.1.1 Entreprenørrollen.....	44
5.1.2 Produsentrollen	46
5.1.3 Administratorrollen.....	47
5.1.4 Integratorrollen	48
5.1.5 Ledergruppens samhandling og praksis	48
5.1.6 Balanse og dilemma	51
5.2 Case B	52
5.2.1 Entreprenørrollen.....	52
5.2.2 Produsentrollen	53
5.2.3 Administratorrollen.....	54
5.2.4 Integratorrollen	55
5.2.5 Ledergruppens samhandling og praksis	56
5.2.6 Balanse og dilemma	58
5.3 Case C	59
5.3.1 Entreprenørrollen.....	59
5.3.2 Produsentrollen	60
5.3.3 Administratorrollen.....	62
5.3.4 Integratorrollen	63
5.3.5 Ledergruppens samhandling og praksis	63
5.3.6 Balanse og dilemma	65
5.4 Case D	67

5.4.1 Entreprenørrollen.....	67
5.4.2 Produsentrollen	68
5.4.3 Administratorrollen.....	69
5.4.4 Integratorrollen	70
5.4.5 Ledergruppens samhandling og praksis	70
5.4.6 Balanse og dilemma	72
5.5 Sammenfatning av sentrale funn.....	74
5.5.1 Lederroller	74
5.5.2 Ledergruppens samhandling og praksis	75
5.5.3 Balanse og dilemma	77
6 Sammenlignende analyse av funn.....	78
6.1 Ulikheter mellom casene	78
6.2 Lederrollene i PAIE-modellen.....	79
6.2.1 Administratorrollen.....	79
6.2.2 Produsentrollen	80
6.2.3 Entreprenørrollen.....	82
6.3 Balanse og dilemma	85
6.3.1 Administratorrollen.....	85
6.3.2 Produsentrollen	86
6.3.3 Entreprenørrollen.....	87
6.3.4 Integratorrollen	87
6.4 Effektive ledergrupper	87
6.4.1 Forutsetninger	88
6.4.2 Prosesser	88
6.4.3 Resultater	90
6.4.4 Relasjonelle tilstander.....	90
7 Drøfting i lys av teori	91
7.1 Faglig bidrag.....	91
7.1.1 Innsikt i lederroller gjennom PAIE-modellen	91
7.1.2 PAIE-modellen og ledergrupper.....	92
7.1.3 PAIE-modellens bidrag til elevenes læring.....	92
7.2 Balanse og dilemma	93
7.2.1 Ubalanse mellom ulike lederroller	93
7.2.2 Et dilemma å følge opp lærernes undervisning	94

7.3 Effektive ledergrupper	95
7.3.1 Utnyttet potensiale	95
7.3.2 Ledermøtenes muligheter	96
7.4 Implikasjoner for praksis.....	96
7.4.1 Implikasjoner for skolene	97
7.4.2 Implikasjoner for Bergen kommune	97
8 Konklusjon	99
8.1 Våre funn.....	99
8.2 Bidrag til kunnskap	100
8.3 Metodiske begrensninger	101
8.4 Videre forskning	102
Litteraturliste	103
Vedlegg.....	105

Sammendrag

Vi har i vår oppgave studert ledergrupper i skolen. Vi har sett på hvorledes ledergruppene håndterer balanse og dilemmaer mellom ulike lederroller. Vi har i den sammenheng benyttet lederroller fra PAIE-modellen (Adizes, 1980; Strand, 2007). I tillegg bygger vi på Lotsberg (1997) og Glosvik et al. (2014) sin bruk av PAIE-modellen i skolesammenheng. Vi presenterer også modell for effektive ledergrupper (Bang & Midelfart, 2019) som et verktøy for å møte utfordringene ledergruppene står i.

Undersøkelsen ble gjennomført som en kvalitativ casestudie der vi intervjuet skoleledere fra fire grunnskoler i Bergen kommune. Vår undersøkelse viser at det er utfordrende å være skoleleder og ivareta alle oppgavene som ledergruppene står overfor. Gjennom våre funn har vi sett at det er ubalanse mellom de ulike lederrollene. Lederne rapporterer at de bruker uforholdsmessig mye tid på administrativ ledelse og at de dermed ikke får brukt tilstrekkelig tid på pedagogisk ledelse, som de selv beskriver som viktigst.

Resultatene våre viser at begrepsapparatet om lederroller fra PAIE-modellen bidrar til å forstå kompleksiteten og nyansene i ledergruppers oppgaver. Undersøkelsen viser også at modell for effektive ledergrupper (Bang & Midelfart, 2019) fremstår som et verktøy som kan bidra til ledergruppers ivaretagelse av lederroller i PAIE-modellen. Særlig ser vi at ledermøtene er en viktig arena for utvikling av ledergruppene og at her er et uutnyttet potensiale.

Vi anser at våre funn kan ha betydning både for ledergrupper i skoler og for Bergen kommune som skoleeier. Gjennom begrepsapparatet fra PAIE-modellen (Strand, 2007) og modell for effektive ledergrupper (Bang & Midelfart, 2019) kommer vi med konkrete innspill som kan gi implikasjoner for ledergrupper og skoleeier. Vi trekker i denne sammenheng særlig frem ledermøtene som et uutnyttet potensiale for ledergruppene. Vi viser også til skoleeiers muligheter til å anvende PAIE-modellen som analyseverktøy for å synliggjøre de ulike lederrollene og balansen mellom dem.

Forord

Vi arbeider begge som skoleledere i Bergen kommune og har selv erfart at det kan være særlig utfordrende å ha tilstrekkelig fokus på pedagogisk ledelse. Med dette utgangspunktet har vi hatt stor motivasjon for å undersøke hvordan andre ledergrupper håndterer sine oppgaver. Arbeidet har gitt oss verdifull innsikt i temaet og mye kunnskap som vi vil ta med oss inn i vårt eget arbeid. Samtidig har selve forskningsprosessen vært svært lærerik.

Vi vil takke alle våre respondenter som velvillig har brukt av sin tid og bidratt til å gjøre denne oppgaven mulig. Vi vil også takke vår veileder Torstein Nesheim for raske tilbakemeldinger og grundig veiledning.

Bergen, 8. april 2021

Erlend Godø Mulelid

Kjetil Damm

1 Innledning

Vi vil i dette kapittelet redegjøre for oppgavens bakgrunn. Videre presenterer vi vår problemstilling og oppgavens struktur.

1.1 Faglig bakgrunn

Det har i arbeidslivet vært en stadig økende kompleksitet i arbeidsoppgavene og arbeid i grupper er derfor mer aktuelt enn noensinne (Brochs-Haukedal, 2017). Økt kompleksitet gjelder også for ledelsesoppgaver og derfor blir ulike virksomheter ofte ledet av ledergrupper. Brochs-Haukedal (2017) understreker nødvendigheten av at ledere jobber sammen i team for å håndtere de komplekse oppgavene de står overfor.

Kunnskap om lederroller kan bidra til å skape forståelse for kompleksiteten i ledergruppens oppgaver. I denne oppgaven ønsker vi å undersøke hvordan ledergrupper kan nyttiggjøre seg kunnskap om lederroller og slik bidra til at ledergrupper ivaretar rollene på best mulig måte. Strand (2007) viser til at ledere står overfor paradokser og dilemmaer fordi organisasjoner forholder seg til ulike interesser, egenskaper og krav både innad og ut mot omverdenen. I denne sammenheng låner Strand Adizes (1980) sitt begrepsapparat som går under betegnelsen PAIE-modellen, og skisserer opp ulike lederroller som kan brukes til å se på dilemmaer knyttet til ledelse.

Det vil være avgjørende at lederteam er velfungerende og i denne sammenheng har vi sett det som hensiktsmessig å benytte Bang og Midelfart (2019) sin modell om effektive ledergrupper. Vi ser om denne modellen kan belyse hvordan lederteam kan håndtere utfordringer knyttet til de ulike lederrollene i PAIE-modellen (Strand, 2007).

1.2 Bakgrunn fra skolesektoren

Vi ønsker å undersøke hvordan ledergrupper i grunnskolen i Bergen kommune ivaretar pedagogisk ledelse og balanserer dette mot andre lederoppgaver. Skolens viktigste oppgave er elevenes læring og utvikling, forankret i opplæringslova (1998) og i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020). Forskning av blant annet Robinson (2014) og Møller (2006) viser at god skoleledelse har betydning for elevenes læring og utvikling. Vi mener derfor at et større fokus på pedagogisk ledelse vil øke

kvaliteten på skoleledelse, og dermed bidra positivt til elevenes læring og utvikling. Møller (1996) påpeker at den enkelte skole står i et spenningsfelt mellom forvaltning og pedagogisk virksomhet og trekker spesielt frem at knapphet på tid til å gjøre alle oppgaver fremstår som et dilemma for skoleledere. Lotsberg (1997) viser til samfunnsendringer og hvordan disse har påvirket skolen og dermed også måten skoler ledes på. Lotsberg bruker her lederrollene i PAIE-modellen og skiller mellom den tradisjonelle og den moderne rektorrollen.

I 2008 ble det i Bergen kommune lagt frem byrådsak *Skoleledelse for fremtiden i Bergen*, som hadde til hensikt å styrke pedagogisk ledelse av bergensskolene. Det ble innført ny ledelsesstruktur høsten 2010 som innebar etablering av lederteam der avdelingsledere skulle utgjøre skolens ledergrupper sammen med rektor. I byrådsaken ble det delt mellom pedagogisk ledelse og administrative oppgaver. Endring av ledelsesstruktur hadde blant annet til hensikt at lederne skulle komme tettere på lærerne: «Ledelsen skal ha tettere oppfølging av skolens lærere ved observasjon og veiledning i daglig praksis.» (s. 15). Avdelingslederne skulle ha undervisningsplikt som en del av stillingen. Hensikten med undervisningsplikten er beskrevet slik: «Alle avdelingslederne har undervisning som en del av stillingen sin for å kunne være tett på det pedagogiske arbeidet.» (s. 14). Bergen kommune gjennomførte i 2014 en evaluering av den nye ledelsesmodellen, som munnet ut i rapporten *EvaLed - Evaluering av ny ledelsesmodell i Bergensskolen*, som ble publisert i desember 2014.

Lederrådet i Utdanningsforbundet i Bergen, som har som funksjon å ivareta skoleledernes interesser, arbeider for å belyse de utfordringer skolelederne, og da særlig avdelingslederne står overfor, med den gjeldende ledelsesstrukturen i kommunen. I et brev til sine ledermedlemmer, datert 19.02.2021, viser lederrådet til drøftinger med Bergen kommune og skriver følgende: «Vi ser en utvikling der stadig flere oppgaver har blitt flyttet nedover i organisasjonen, samtidig som vi ser tendenser til nedbygging av merkantile stillinger.» Bakgrunnen er altså at det stadig har økt med oppgaver innen forvaltning og administrasjon og at det oppleves å gå på bekostning av å drive pedagogisk ledelse. En vesentlig årsak til den nye ledelsesmodellen som ble innført i 2010, var nettopp å styrke den pedagogiske ledelsen ved skolene.

Basert på egne erfaringer med skoleledelse og kunnskap om andres erfaringer, oppfatter vi det som et dilemma å ha tilstrekkelig fokus på pedagogisk ledelse, som er ledergruppens

arbeid for å fremme elevenes læring. Dette kan oppleves som et dilemma fordi administrative oppgaver stadig har økt i omfang, samt at slike oppgaver i større grad er preget av frister og juridiske forpliktelser. Resultatet kan ofte bli at oppgaver knyttet til skolens pedagogiske arbeid og kvalitetsutvikling blir en salderingspost til fordel for forvaltningsoppgaver og oppgaver knyttet til drift. Det har i de senere år blitt innført flere ulike digitale verktøy i skolen for å effektivisere og kvalitetssikre en rekke administrative oppgaver. Nye systemer tar gjerne lang tid å innføre og særlig utfordrende kan det være dersom flere slike systemer innføres på omtrent samme tid. Det kan også være et motstridende forhold mellom effektivisering og kvalitetssikring, fordi kvalitetssikring kan medføre nye og arbeidskrevende rutiner. Et mulig resultat for den enkelte leder og ledergruppene er større belastning totalt sett, selv om effektivisering har vært en del av hensikten.

1.3 Problemstilling

Ut fra samfunnsutviklingen og endringene som har skjedd i skolen (Lotsberg, 1997; Lillejord, 2011), ønsker vi å se på hvordan lederteam i skoler i Bergen kommune balanserer administrativ ledelse og pedagogisk ledelse jfr. *Skoleledelse for fremtiden i Bergen* (2008).

Vi har formulert følgende problemstilling:

Hvordan håndterer ledergrupper i skolen utfordringen å balansere pedagogisk ledelse og administrativ ledelse?

Pedagogisk ledelse forstår vi som daglig oppfølging av lærere og elever, med formål å sikre kvalitet på elevenes læring i klasserommet. Pedagogisk ledelse handler også om skolens arbeid med strategisk skoleutvikling, helhetlig tenkning og nyskapning. Administrativ ledelse forstår vi blant annet som ulike forvaltningsoppgaver, samt ulike driftsoppgaver som sikrer at skolen fungerer fra dag til dag. For å operasjonalisere disse begrepene har vi i denne oppgaven valgt å bruke lederrollene i PAIE-modellen (Strand, 2007). Dette begrepsapparatet gir oss mulighet til å nyansere særlig forståelsen av pedagogisk ledelse i skolen.

Vi har følgende underspørsmål til problemstillingen:

Kan kunnskap om lederroller belyst gjennom PAIE-modellen bidra til forståelse av kompleksiteten i ledergruppens oppgaver?

Med utgangspunkt i Bang og Midelfart (2019) sin modell om effektive ledergrupper ønsker vi å belyse hvordan lederteam kan håndtere utfordringer knyttet til de ulike lederrollene i PAIE-modellen (Strand, 2007).

Vi har følgende underspørsmål til problemstillingen:

Kan modell for effektive ledergrupper bidra til ledergruppens ivaretagelse av lederroller i PAIE-modellen?

1.4 Oppgavens struktur

Vi har valgt å strukturere oppgaven vår videre på følgende måte:

I kapittel 2 beskriver vi den empiriske konteksten som oppgaven står i. Vi ser på begreper og forhold knyttet til skoleverket generelt og i Bergen kommune spesielt.

I kapittel 3 gjør vi rede for teori knyttet til lederroller, med utgangspunkt i PAIE-modellen, slik den er presentert av Strand (2007). Vi supplerer med forskning fra skolen gjennom bidrag fra blant annet Lotsberg (1997) og Glosvik et al. (2014). Videre belyses teori om utvikling versus drift, handlingsrom, og paradoks og dilemma. Deretter settes det fokus på ledergrupper med særlig fokus på Bang og Midelfart (2019) sin modell for effektive ledergrupper. Vi belyser til slutt betydningen av ledelse for elevenes læring.

I kapittel 4 redegjør vi for hvilken metode vi benytter i vår undersøkelse for datainnsamling og analyse.

I kapittel 5 presenteres funn og vi foretar en analyse av hver enkelt case. Vi sammenfatter også funnene og setter dem skjematisk opp i tre tabeller.

I kapittel 6 foretar vi en sammenlignende analyse av våre funn på tvers av case.

I kapittel 7 drøfter vi våre funn i lys av teori. Først belyses faglige bidrag gjennom vår bruk av PAIE-modellen (Strand, 2007). Vi ser så på balanse og dilemmaer (Strand, 2007) mellom de ulike lederrollene. Videre drøfter vi funnene i lys av Bang og Midelfart (2019) sin modell for effektive ledergrupper. Deretter ser vi på implikasjoner vår undersøkelse har for praksis.

I kapittel 8 presenterer vi våre konklusjoner der vi trekker frem våre funn, oppgavens bidrag til kunnskap, metodiske begrensninger ved vår oppgave og forslag til videre forskning.

2 Empirisk kontekst

Vi gir her en beskrivelse av dagens skole og hvilken virkelighet dens skoleledere må forholde seg til. Vi omtaler både det generelle og det som er særpreget for skoler i Bergen kommune.

2.1 Omgivelsenes påvirkning på dagens skole

Samfunnsendringer, forskning og internasjonale trender påvirker stadig dagens skole. Den generelle samfunnsutviklingen har bidratt til at skolens forvaltningsoppgaver har økt i omfang. Det forventes at skolene er profesjonelle i sin etterlevelse av lover, regler og forskrifter, og må i økende grad møte brukere som har fokus på rettigheter og krav. I skolen er de overordnede målene forankret i opplæringslova kapittel 1 (1998) og overordnet del i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg til at elevene skal utvikle seg faglig, er det også mål og krav i opplæringslova kapittel 9 A om at skolemiljøet skal være trygt og godt (1998). Dersom skolemiljøet ikke oppleves som trygt og godt for en elev, kan foresatte eller eleven klage, og skolen må da iverksette det som i dagligtale blir omtalt som en 9A-sak. Skolen påvirkes også av den teknologiske utviklingen som er preget av en økende digitalisering, med de muligheter og utfordringer dette innebærer. Internasjonal forskning innenfor skolefeltet er også en viktig faktor som skaper forventninger til de valg skoleledere står overfor. Ulike NOU-er (*Norges offentlige utredninger*) og *meldinger til Stortinget* som har konsekvens for skolen er i stor grad preget av internasjonal forskning på utdanning.

Det kommer tradisjonelt sett føringer fra nasjonale skolemyndigheter som pålegger skolene å implementere bestemte planer, direktiver eller rutiner. Det kan være innføring av nye læreplaner, endringer i lovverk som berører skolene eller gjennomføring av prøver og eksamener. I tillegg tilbyr nasjonale skolemyndigheter ulike verktøy og programmer som er ment å støtte skolens drift og utvikling. I senere tid har implementering av *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020* (Utdanningsdirektoratet, 2020) også kalt *Fagfornyelsen*, hatt hovedfokus i skolene som pålagt utviklingsarbeid. Utdanningsdirektoratet har også etablert en støtteordning for desentralisert skolebasert kompetanseutvikling (dekomp), som er et samarbeid mellom skoler og den lokale universitets- og høyskolesektoren.

2.2 Ledelsesstruktur i Bergen kommune

Bergen kommune innførte i 2010 en ny ledelsesstruktur for alle grunnskolene i kommunen. Denne endringen var politisk bestemt. Undervisningsinspektører ble erstattet av avdelingsledere som skulle ha ansvar for faglig oppfølging, pedagogisk utviklingsarbeid og personalansvar på sin avdeling. Sammen med rektor skulle avdelingslederne utgjøre skolens lederteam. Avdelingslederne skulle ha minst 30 % undervisning og minst 50 % administrasjon. Bakgrunnen for denne endringen var et ønske om å styrke skoleledelse ved kommunens grunnskoler og da med særlig fokus på pedagogisk ledelse. I forbindelse med en bystyresak fra 2008 med tittelen *Kunnskapsløft for bergensskolen - barnehagen som læringsarena*, ba bystyret seg forelagt en sak om skoleledelse fra byrådet. Bergen kommune la blant annet til grunn OECDs TALIS-undersøkelse som ble publisert i 2009, som viste at norske skoleledere var betydelig mer orientert mot administrativt fremfor pedagogisk lederskap, sammenlignet med andre land.

I Bergen kommune hadde man erfart som ellers i landet, en utvikling der rektor stadig hadde fått mer ansvar og utvidet sine fullmakter når det gjaldt administrative funksjoner som økonomistyring og personalledelse. I den politiske saken ble det vist til Skolelederforbundet sin *Skolelederundersøkelsen* (2005) og Utdanningsforbundet sin *Rektorundersøkelsen* (2008) som viser at selv om de fleste skolelederne mener at pedagogisk ledelse er det viktigste og ønsker å prioritere det, så taper dette i kampen mot de administrative oppgavene.

Det ble også innført balansert målstyring (BMS) som styringssystem i kommunen i 2005, noe som medførte økte krav om resultater. Dette var en medvirkende faktor til innføring av lederteam på skolene, slik at rektor ikke lenger skulle stå alene med disse utfordringene.

Evalueringsrapporten *EvaLed - Evaluering av ny ledelsesmodell* (2014), som var en evaluering av den nye ledelsesstrukturen i bergensskolen, ble gjennomført som en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode. Det ble sendt ut en spørreundersøkelse til rektorer, avdelingsledere, lærere og andre ansatte, og det ble gjennomført intervjuer blant et utvalg rektorer og avdelingsledere. Rapporten viser at skolelederne opplevde det som et dilemma å få tid til å utføre alle lederoppgavene. Det ble også gitt uttrykk for at ordningen med avdelingsledernes undervisningsplikt var et dilemma, både fordi den i liten grad innfridde intensjonen om at avdelingslederne skulle være tett på lærerne og fordi den krevde

tid i forhold til andre lederoppgaver. Rapporten viser at ledergruppene i større grad burde samarbeide om pedagogikk og at det var behov for å arbeide med å avklare roller innad i lederteamene.

2.3 Bergen kommune som aktiv skoleeier

Bergen kommune har som skoleeier etablert ulike støttefunksjoner som hjelper skolelederne til å ivareta ulike oppgaver. Det er personalrådgivere som bistår lederne i personalsaker og det er økonomirådgivere som støtter økonomioppfølgingen på skolene. Det er også de senere år tilsatt flere jurister som bistår skolelederne, særlig i krevende og konfliktfylte forvaltningssaker. Mange av de administrative oppgavene som skolelederne arbeider med håndteres gjennom ulike digitale systemer og løsninger. Bergen kommune er eier av mange av disse digitale løsningene og gir opplæring og støtte i bruken av dem.

I tillegg til å støtte skolene i å ivareta administrative oppgaver har Bergen kommune valgt å være en aktiv skoleeier for å ivareta kvalitet i skoleutvikling og pedagogisk ledelse. Det utarbeides fireårige overordnede planer for kvalitetsutvikling i bergensskolene der den gjeldende planen heter *Sammen for kvalitet - læring* (2016). Denne planen er en strategisk plan som peker ut hovedretning for skolenes faglige utviklingsarbeid. Planen følges opp ved flere samlinger i året der rådgivere fra etat for skole legger til rette for faglige læringsøker og arbeid med planens innhold. På disse samlingene forventes det deltakelse fra skolens *kvalitetsutviklingsgrupper*. Disse gruppene er definert av etat for skole og skal bestå av ledergruppene og representanter for lærerne ved den enkelte skole. Etat for skole har også lagt opp til et årlig *kvalitetsoppfølgingsmøte* på den enkelte skole, med fokus på læringsresultater og skolemiljø. Bergen kommune har utarbeidet en egen plan for et inkluderende og godt oppvekstmiljø, kalt *Skyfritt* (2019). Denne planen gir tydelige retningslinjer for skolene når det gjelder arbeid for å ivareta elevenes psykososiale skolemiljø. Lokalt på skolene er deler av lærernes arbeidstid som regel definert som *felles utviklingstid* der skolenes ledergrupper ukentlig samler lærerne for å samarbeide om skolens utvikling.

2.4 Skoler i Bergen kommune

Skolene i Bergen kommune består av 81 ordinære grunnskoler, fordelt på 57 barneskoler, 15 ungdomsskoler og 9 kombinerte skoler. Skolene varierer i størrelse fra cirka 30 elever til 730

elever. Bergen kommune er inndelt i fire byområder. En del av skolene i Bergen kommune er tillagt særskilte funksjoner. Kommunen har skoler med forsterket avdeling for elever med særskilte behov og skoler med innføringsklasser med særskilt språkopplæring for nyankomne minoritetsspråklige elever. Gjennomsnittsstørrelsen for barneskolene er 312 elever, for ungdomsskolene er gjennomsnittet 406 elever og de kombinerte skolene har et gjennomsnitt på 566 elever. Gjennomsnittsstørrelsen for alle skolene er 358 elever. Tilsvarende varierer antall ansatte fra cirka 10 til 120, derav cirka 70 % pedagoger.

2.5 Pedagogisk og administrativ ledelse i skolen

Det har vært tradisjon i skolen for å dele oppgaver innen skoleledelse i pedagogisk og administrativ ledelse (Lillejord, 2011). For å analysere skoleledelsens oppgaver har vi valgt å bruke lederrollene i PAIE-modellen (Strand, 2007) i stedet for de tradisjonelle begrepene pedagogisk og administrativ ledelse. Vi mener at begrepsapparatet fra PAIE-modellen gir oss et bedre analyseverktøy for å synliggjøre ulike lederroller på en mer nyansert måte.

Ledelsesmodellen som ble innført i grunnskolene i Bergen kommune bygger på byrådsak 412/09 (2008) om skoleledelse. Her brukes begrepene *pedagogisk ledelse* og *administrative oppgaver* om ledergruppens oppgaver. Derfor redegjør vi for hva vi legger i begrepene pedagogisk ledelse og administrative oppgaver, som videre i oppgaven vil bli satt inn i strukturen fra PAIE-modellen (Strand, 2007).

Pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse forstår vi som daglig oppfølging av lærere og elever, med formål å sikre kvalitet på elevenes læring i klasserommet. Eksempler på slik ledelse kan være:

- Oppfølging av undervisning
- Oppfølging av elevenes læringsresultater
- Fokus på relasjon mellom elev og lærer
- Forebyggende arbeid med skolemiljø i henhold til skolens sosiale læreplan
- Veilede, bistå og håndtere konflikter, mobbing og krenkelser (eks. kapittel 9 A-saker)
- Individuell oppfølging av enkeltelever i forhold til spesialundervisning og andre forhold

Pedagogisk ledelse handler også om skolens arbeid med strategisk skoleutvikling, helhetlig tenkning og nyskaping. Eksempler på slik ledelsen kan være:

- Skolens tilpasning i henhold til endringer i lover og forskrifter, eksempel Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020)
- Implementere nye planer fra skoleeier
- Lokale strategiplaner - skolens planer for å videreutvikle og forbedre egen organisasjon og praksis

Administrative oppgaver

Administrative oppgaver forstår vi som ulike oppgaver som sikrer at skolen fungerer fra dag til dag. Slike oppgaver kan være:

- Forvaltningsoppgaver som oppfølging av lover, regler, brannrutiner, HMS og internkontroll
- Merkantile oppgaver som oppfølging av lønn, fravær, elevregister, arkivering og dokumentasjon
- Rekruttering, bemanning og vikararbeid
- Økonomistyring
- Fag- og timeplanarbeid
- Daglig drift som blant annet praktisk tilrettelegging knyttet til bygg og materiell, og oppfølging av ulike henvendelser

Bergen kommune har innført flere ulike digitale verktøy for å effektivisere og kvalitetssikre en rekke administrative oppgaver i skolen, for eksempel: Vigilo (oppvekstadministrativt system), Bk360 (dokumentasjon og arkiv), BkKvalitet (internkontroll), UBWHR (personal) og UBWØkonomi (innkjøp og økonomistyring).

3 Teori

Denne oppgaven vil belyse lederroller ut fra PAIE-modellen (Strand, 2007) og hva ledergrupper (Bang & Midelfart, 2019) betyr for utøvelsen av de ulike lederrollene. Ut fra dette vil vi først belyse ledelse og lederroller med utgangspunkt i Strand (2007) sin bruk av Adizes (1980) sitt begrepsapparat PAIE. Vi viser videre hvordan PAIE-modellen kan anvendes i skolen ved bruk av teori fra Lotsberg (1997) og Glosvik et al. (2014). Vi viser også til teori om ledes handlingsrom (Glosvik et al., 2014; Strand, 2007). Deretter ser vi på begrepene drift og utvikling, før vi tar for oss mulige dilemmaer med utgangspunkt i PAIE-rollene (Glosvik et al., 2014; Strand, 2007). Videre ser vi PAIE-rollene og dilemmaer i sammenheng med Bang og Midelfart (2019) sin modell om effektive ledergrupper. Avslutningsvis ser vi på hva forskning sier om betydningen av skoleledelse for elevenes læring.

3.1 Ledelse

Det finnes ingen uttømmende og allment akseptert definisjon av begrepet ledelse. Bass (1990, i Strand, 2007) hevder at det finnes nesten like mange definisjoner av begrepet som personer som har forsøkt å definere ledelse. «Ordet ledelse brukes både om personene som utøver ledelsen, og om aktivitetene de utøver i egenskap av å være ledere.» (Strand, 2007, s. 17).

3.1.1 Lederroller i PAIE-modellen

Adizes (1980) beskriver fire ulike roller som ledelsen i en organisasjon skal fylle: Produsentrollen (P), administratorrollen (A), integratorrollen (I) og entreprenørrollen (E) - PAIE. Adizes er opptatt av at ledelsesprosessen er et teamarbeid der lederne i en ledergruppe må utfylle hverandre slik at alle rollene ivaretas. Han påpeker at en enkelt leder ikke kan fylle alle rollene alene.

Strand (2007) bygger videre på Adizes begrepsapparat i sin beskrivelse av ulike lederroller. I vår videre bruk av PAIE-modellen er det Strand (2007) sin forståelse av begrepene som anvendes. Vi viser også til litteratur som anvender PAIE-modellen i et skoleperspektiv og bygger her på Lotsberg (1997) og Glosvik et al. (2014). Både Lotsberg og Glosvik et al. har Strand sin forståelse av PAIE-modellen som grunnlag for sin forskning (Strand & Tronsmo,

1982; Strand, 2007). Vår bruk av PAIE-modellen er basert på teori, tidligere anvendelser i forskning i skolen og vår egen forståelse av begrepsapparatet i skolesammenheng.

Produsentrollen

Produsentrollen preges av en orientering mot mål og resultater (Strand, 2007). Denne rollen ivaretar omverdenens forventninger om at organisasjonen leverer eller produserer noe som samfunnet verdsetter. I denne rollen blir lederen beskrevet som en pådriver når det gjelder produktivitet og resultater, og som dirigent i form av å planlegge og sette retning i forhold til mål. Lederen må være en faglig leder som innehar kunnskap og kjenner sitt felt.

Administratorrollen

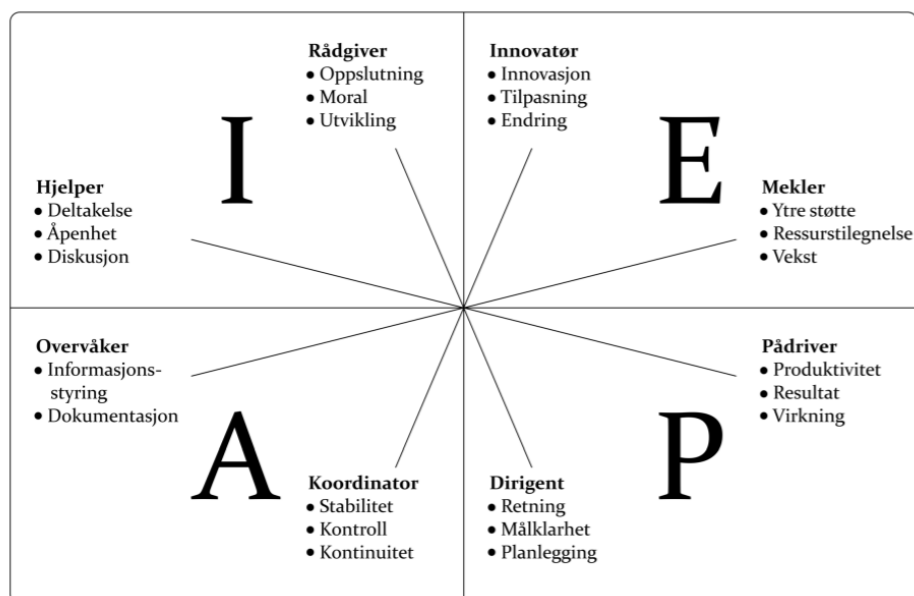
Administratorrollen handler om orden, kontroll, dokumentasjon og vedlikehold av systemer (Strand, 2007). Denne rollen er særlig fremtredende i offentlige virksomheter der omverdenen forventer at byråkratiske funksjoner ivaretas.

Integratorrollen

Integratorrollen har fokus på å bygge fellesskap og skape identitet og oppslutning (Strand, 2007). I denne rollen må lederen ivareta medarbeiderne på det psykososiale feltet og skape tilhørighet i et profesjonsfellesskap. Glosvik et al. (2014) beskriver at det er avgjørende å fylle integratorrollen for å lykkes som leder i offentlig sektor.

Entreprenørrollen

I entreprenørrollen har leder fokus på innovasjon og nyskaping gjennom strategisk ledelse (Strand, 2007). Sentralt i dette arbeidet er organisasjonens visjoner og verdier. Denne rollen preges gjerne av utadrettede aktiviteter i samspill med, og påvirkning fra, omgivelsene.



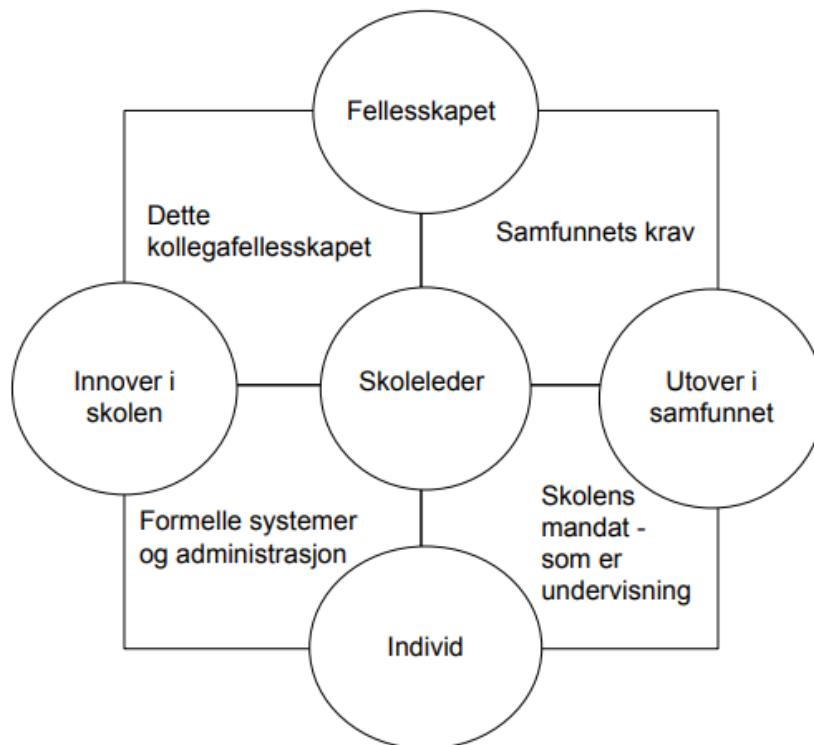
Figur 1: «Fire områder der ledere kan bidra med noe i organisasjonen. Roller.» (Strand, 2007, s. 434).

3.1.2 Lederroller i skolen

Lotsberg (1997) beskriver at rektors arbeidsoppgaver kan deles inn i de fire ledelsesfunksjonene *integrasjon*, *administrasjon*, *entreprenørskap* og *produksjon*. Han fremstiller den tradisjonelle rektorrollen som ivaretagelse av integrasjon og administrasjon, mens den moderne rektorrollen i større utstrekning også må ivareta entreprenørskap og produksjon. Lotsberg viser til samfunnsendringer og hvordan disse har påvirket skolen og skiller mellom den tradisjonelle og den moderne rektorrollen. Han viser til en landsomfattende undersøkelse blant rektorer som viser at det som rektorer synes er de arbeidsoppgavene de mestrer svakest, knytter seg til skolens forhold til skolemyndigheter og lokalmiljø, samt skolens pedagogiske arbeid. Han vektlegger således at utfordringene knyttet til den moderne rektorrollen i første rekke retter seg mot skolens omgivelser og pedagogisk lederskap. «I kravet om at rektor i sterkere grad skal framstå som pedagogisk leder ligger det således at skolelederen i større grad må rette sin oppmerksomhet mot den virksomheten som pågår i skolens klasserom.» (s. 167).

Glosvik et al. (2014) tar utgangspunkt i Strand (2007) sin PAIE-modell og setter den inn i en skolesammenheng. De viser til at skoleledelsen må forholde seg til to grunndimensjoner; fokus på fellesskap versus individ og samfunnsfokus versus å se innover i skolen. Gjennom disse dimensjonene etableres fire grunnleggende arbeidsfelt som skoleledelsen må ivareta.

Disse arbeidsfeltene består av *Samfunnets krav* (entreprenørrollen), *Skolens mandat - som er undervisning* (produsentrollen), *Formelle systemer og administrasjon* (administratorrollen) og *Dette kollegafellesskapet* (integratorrollen).



Figur 2: «De grunnleggende arbeidsfeltene.» (Glosvik et al., 2014, s. 35).

Glosvik et al. (2014) påpeker at entreprenørrollen i skolen fylles gjennom å være endringsleder og organisere forandringer i skolen, som reformer og endringskrav fra omgivelsene. Når det gjelder produsentrollen handler dette i stor grad om faglig ledelse. «Her er fokus på undervisning, undervisningsplanlegging, didaktiske framgangsmåter, på klasseromsorganisering, klasseledelse, relasjoner til foreldre og elever.» (s. 75). Administratorrollen har som funksjon å se «[...] til at skolen fungerer fra dag til dag.» (s. 75), mens integratorrollen innebærer «[...] å ha en form for sosial kompetanse som gjør det mulig å motivere lærerstaben, skape felles oppfatninger og vedlikeholde og utvikle relasjoner.» (s. 75).

Lillejord (2011) viser til at skolen tidligere ble styrt av sentrale myndigheter og skoleleder, som da var rektor, arbeidet mest med å følge opp sentrale direktiver. Lederrollen handlet i liten grad om å engasjere seg i lærernes arbeid i klasserommet. «Med stram nasjonal styring

og faglig sterke lærere som nærmest hadde kunnskapsmonopol, autoritet i kraft av sin posisjon og samfunnets tillit, gikk nesten arbeidet i skolen av seg selv.» (s. 287). Styring av skolen er i dag desentralisert, med forventninger til skoleeier som en aktiv aktør for å sikre kvalitet i det pedagogiske arbeidet og skoleledere som ledere av de pedagogiske prosessene i skolen. Skolen var tidligere en organisasjon der lærerne ivaretok daglig drift gjennom undervisning i klasserommet og rektor hadde ansvar for administrasjon og orden i skolen. I dag er skolen en organisasjon der lærerne og skoleledelsen sammen skal ivareta elevenes læring og i tillegg har skoleledelsen ansvar for administrasjon, skoleutvikling og oppfølging av personalet.

Lillejords (2011) beskrivelse av utviklingen av ledelse i norsk skole, setter vi i sammenheng med Strand (2007), Glosvik et al. (2014) og Lotsberg (1997) sine beskrivelser av ulike lederroller gjennom PAIE-modellen. Endringene i skolen som organisasjon har medført at skoleledere som før bare skulle fylle administratorrollen og integratorrollen, i dag må fylle flere roller. Entreprenørrollen som knytter seg til utvikling, nyskaping og innovasjon ved den enkelte skole har blitt en viktig lederrolle som skal ivaretas. Det er også en klar forventning om at skoleledere tar ansvar for elevenes læring gjennom å være tett på både lærere og elever, og på denne måten fylle produsentrollen. Integratorrollen må ivaretas for å skape oppslutning og engasjement i et profesjonelt fellesskap. Som vi ser, er ledelse av skoler blitt en omfattende og kompleks oppgave. Dette har ført til at oppgavene i dag som regel ivaretas av en ledergruppe som består av rektor og avdelingsledere, der lederne sammen, som et team, må fylle de ulike rollene. «Den nye avdelingslederrollen blir slik en mellomlederrolle hvor ledelsesdimensjonen har blitt utvidet gjennom eksterne forventninger om at avdelingslederne skal være utviklingsorienterte og en slags eksperter på å følge opp lærernes profesjonsutvikling, en rolle som lærerne tidligere «eide selv».» (Abrahamsen & Aas, 2019, s. 30). Abrahamsen og Aas (2019) påpeker også at dagens organisering av skolene med avdelingsledere som mellomledere innebærer at det er avdelingslederne som er tett på lærerne.

Vår bruk av lederroller fra PAIE-modellen

- Produsentrollen handler i skolen om daglig drift som oppfølging av elevenes læring og resultater, samt skolemiljø og oppfølging av lærernes undervisning i klasserommet. Disse oppgavene ligger vanligvis til mellomlederstillingene.

- Administratorrollen er knyttet til administrativt arbeid i skolen, som forvaltning, økonomistyring, vikararbeid og andre byråkratiske oppgaver. I de senere år har det vært et økt fokus på forvaltning, som i stor grad er knyttet til juridiske vurderinger.
- Integratorrollen «[...] innebærer for en skoleleder å ha en form for sosial kompetanse som gjør det mulig å motivere lærerstaben, skape felles oppfatninger og vedlikeholde og utvikle relasjoner.» (Glosvik et al., 2014, s. 75). Glosvik et al. påpeker at det er et paradoks at integratorrollen i liten grad blir etterspurt av eksterne aktører.
- Entreprenørrollen er knyttet til langsiktig utviklingsarbeid som omhandler både pålagte endringer fra nasjonale og lokale myndigheter og endringer som skolene selv velger.

Som påpekt i kapittel 2.5 har det vært tradisjon i skolen for å dele oppgaver innen skoleledelse i pedagogisk og administrativ ledelse. Vi viser også til at Bergen kommune bruker begrepene pedagogisk ledelse og administrative oppgaver. I vår oppgave legger vi imidlertid begrepsapparatet fra PAIE-modellen til grunn for vår analyse. Videre i vår oppgave blir oppgavene innen skoleledelse nyansert ved hjelp av lederroller i PAIE-modellen.

3.2 Utvikling versus drift

Møller (1996) viser til at det er mulig å tenke skolens virksomhet i en todeling; forvaltningsvirksomhet og pedagogisk virksomhet. Den forvaltningsmessige delen av skoleledelse handler om administrative oppgaver som saksbehandling, oppfølging av lover og regler, fordelinger og registreringer. Den pedagogiske delen av skoleledelse handler om å lede skolens arbeid med utviklingsarbeid, arbeid med læringsmiljø og oppfølging av læringsarbeidet. Bergen kommune har i sin ledelsesmodell som ble innført i skolene i 2010, delt mellom begrepene *pedagogisk ledelse* og *administrative oppgaver* (Bergen kommunes byrådsak 412/09).

I vårt arbeid ser vi det som hensiktsmessig å sette ledelsesoppgaver i skolen inn i PAIE-modellens struktur. Skolens *administrative oppgaver* fyller administratorrollen. Videre har vi valgt å dele begrepet *pedagogisk ledelse* i utviklingsoppgaver og daglige driftsoppgaver.

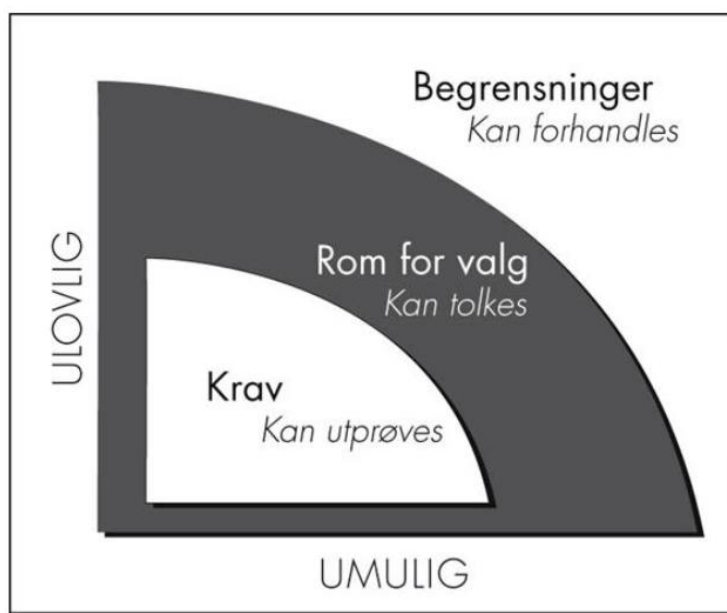
Utviklingsoppgavene knytter vi til entreprenørrollen som i denne sammenheng handler om skoleutvikling knyttet til pålagte eller selvvalgte endringer, i samspill med omgivelsene. En slik endring kan være implementering av Fagfornyelsen. Rektor er som regel pådriver i dette arbeidet (Paulsen & Aas, 2017). Driftsoppgavene knytter vi til produsentrollen og integratørrollen. Produsentrollen innebærer oppfølging av elevenes læring, resultater og skolemiljø. Glosvik et al. (2014) beskriver integratørrollen som å bygge fellesskap blant lærere ved at relasjoner utvikles og vedlikeholdes. Lotsberg (1997) forklarer ivaretagelse av integratørrollen blant annet ved at lederne skal motivere, støtte og inspirere sine lærere. Driftsoppgavene er i stor grad ivare tatt av skolens mellomledere (avdelingsledere og inspektører) (Abrahamsen & Aas, 2019).

Dagens skole må leve opp til høye forventninger fra omgivelsene og hyppige endringer i takt med samfunnsutviklingen. Internasjonal forskning og digital utvikling er viktige faktorer som krever kontinuerlig endring i skolene. «I dette bildet fremstår det som åpenbart at dersom skoler skal lykkes i å forberede elevene på store samfunnsmessige endringer, må skolens kvalitetsarbeid drives i regi av systemiske og sterkt lærende organisasjoner.» (Paulsen & Aas, 2017). Således må skolen som andre moderne organisasjoner, forholde seg til det Meyer og Stensaker (2011) omtaler som *multiple endringer*. Meyer og Stensaker viser til at mye av litteraturen innen endringsledelse ser på organisasjoner som relativt stabile over tid og at endringer er noe som organisasjoner vil stå overfor fra tid til annen. Begrepet multiple endringer står i kontrast til en tradisjonell forståelse av endring og tar utgangspunkt i hvordan dagens organisasjoner må forholde seg til endringer. Multiple endringer betegner at endringer i organisasjoner gjerne opptrer parallelt eller overlapper hverandre, og at endringer i organisasjonen er normalsituasjonen. For å kunne håndtere multiple endringer viser Meyer og Stensaker til at det er avgjørende for en organisasjon å utvikle *endringskapasitet*. Endringskapasitet handler om at organisasjoner utvikler kapasitet for å gjennomføre endringer. «En bedrift som har endringskapasitet, kan gjennomføre endringer med et lavere produksjons- og effektivitetstap enn en bedrift som ikke har opparbeidet slik kapasitet.» (Meyer & Stensaker, 2011, s. 16). Å opprettholde daglig drift, samtidig som organisasjonen gjennomfører endringer, er altså en viktig faktor i dette arbeidet. Vår inndeling av begrepet pedagogisk ledelse i utviklingsoppgaver og daglige driftsoppgaver sammenfaller også etter vår oppfatning med elementene i Meyer og Stensakers (2011) teori om endringskapasitet, der nettopp daglig drift og endringsledelse er viktige elementer. Det er

avgjørende at skoler er rigget for å kunne håndtere både daglig drift og fortløpende endringer.

3.3 Handlingsrom

Handlingsrom er et begrep som brukes for å beskrive hvilke muligheter og begrensninger ledere har til å utøve ledelse (Strand, 2007). Strand bygger på Stewart sin modell om lederroller og handlingsrom (Stewart, 1982). Med utgangspunkt i Stewarts modell påpeker Strand at den enkelte leder i virkeligheten har store muligheter til å påvirke størrelsen på handlingsrommet. Selv om rollene formelt sett kan være romslige, vil ledernes handlingsrom være avhengig av hvordan den enkelte subjektivt oppfatter krav og begrensninger. «Men store variasjoner i handlingsrommet for samme formelle rolle er avhengig av ledernes oppfatning av grensene, kunnskap om muligheter og erfaringer med risiko og utprøving.» (Strand, 2007, s. 398). Strand (2007) fremstiller handlingsrommet i følgende figur:



Figur 3: «Handlingsrom og område for tolkning, utprøving og forhandling.» (Strand, 2007, s. 399).

Glosvik et al. (2014) påpeker viktigheten av at skoleledere er bevisst på hvilket handlingsrom som skapes gjennom erkjennelse av begrensninger og krav. Bevissthet om handlingsrommet vil bidra til å kunne orientere seg i «skoleterrenget» (s. 37) som består av arbeidsfeltene (jfr. fig. 2) med tilhørende lederroller fra PAIE-modellen.

3.4 Paradoks og dilemma

Strand (2007) belyser at ledere står overfor paradokser og dilemmaer fordi organisasjoner forholder seg til ulike interesser, egenskaper og krav både innad og ut mot omverdenen. Han beskriver at inndelingen i ulike roller gjennom PAIE-modellen kan brukes til å se på ledelsesdilemmaer mellom de ulike rollene. En kan her se på hvordan motsetninger, spenninger og paradokser håndteres i organisasjonen «[...] og som ledere vil kunne oppleve som personlige dilemmaer.» (s. 261).

Glosvik et al. (2014) beskriver det å bli skoleleder som å ta «steget inn i paradoksenes verden» (s. 80). Lærerne i skolen forholder seg i hovedsak til to av skolens arbeidsfelt. Som fagpersoner tar de del i produsentfunksjonen i organisasjonen og gjennom deltakelse i det sosiale lærerfelleskapet tar de del i integratorfunksjonen (jfr. fig. 2). «Lederne må likevel binde sammen de ulike delene av organisasjonen, og det er når ulike logikker skal forenes, paradoksene oppstår. Ledelse handler nettopp om å leve med disse paradoksene.» (s. 80). Som skoleledere må krav og forventninger fra eksterne håndteres. Det forventes blant annet at innføring av nye læreplaner følges lojalt opp (entreprenørrollen). Videre må krav til elevenes skolemiljø og læringsresultater etterleves og følges opp (produsentrollen). Samtidig må skoleeiers krav til god forvaltning innfris (administratorrollen). Internt i organisasjonen må skolens ansatte følges opp gjennom tilrettelegging for samhandling og ivaretagelse av medarbeidernes psykososiale arbeidsmiljø (integratorrollen). Lederes utfordringer blir å balansere de ulike rollene og gjøre de kloke prioriteringene i skolehverdagen. Prioriteringene kan være styrt av blant annet motivasjon, kompetanse, relasjoner og etiske vurderinger. Særlig kan knapphet på tid til å rekke å gjøre alle oppgaver så godt som en kunne ønske, være et dilemma (Møller, 1996). Møller hevder at skoleledere må forholde seg til mange dilemmaer og at skoleledere fortløpende må gjøre valg i ulike situasjoner: «Komplekse og motsigelsesfylte forventninger til utøvelse av ledelse vil resultere i konfliktsituasjoner der man må ta valg.» (s. 44).

Det er i dag høye forventninger om at skoleledere prioriterer administrative oppgaver samtidig som det etterspørres faglig og pedagogisk lederskap (Møller & Fuglestad, 2006). Med utgangspunkt i vår anvendelse av PAIE-modellen ser vi det som mulige dilemmaer for ledergrupper i skolen at administratorrollen blir tidkrevende og at det kan gå på bekostning av de andre lederrollene. Pedagogisk ledelse er et mangfoldig begrep som i vår bruk av

PAIE-modellen ivaretas av produsentrollen, integratorrollen og entreprenørrollen. Det kan oppstå mulige dilemmaer også mellom lederrollene innenfor pedagogisk ledelse.

3.5 Ledergrupper

Skolen er en kompleks arbeidsplass der skoleledelsen etter hvert har fått mange roller å fylle. Adizes (1980) påpeker at en enkelt leder ikke kan fylle alle lederrollene i en organisasjon alene. Abrahamsen og Aas (2019) viser til OECD-rapporten *Improving School Leadership* fra 2008 der lederteam understrekes som et vesentlig element for å skape kvalitet i skolen. Bruk av ledergrupper har tilført skoler en bredere ledelsesstruktur, og som vist til i kapittel 2, *Empirisk kontekst*, er dette politisk innført i Bergen kommune som en ny måte å styre skolene på. Bang og Midelfart (2019) omtaler ledergrupper slik: «De produserer beslutningsgrunnlag og kvalitetssikrer, forankrer og forfatter beslutninger, de diskuterer og analyserer ulike problemstillinger, og de fremmer forslag til løsninger på problemer.» (s. 24). Ledergrupper kan skiller fra andre typer team ved at medlemskap i gruppen er en funksjon av organisasjonsstrukturen, og medlemmene plasseres i ledergruppen ut fra sin stilling. Med utgangspunkt i rollene fra PAIE-modellen og dilemmaer som ledergrupper står overfor, har vi valgt å bruke Bang og Midelfart (2019) sin teori om effektive ledergrupper i vårt arbeid med å belyse hvordan ledergrupper i skolen arbeider for å ivareta sine oppgaver. «Skoler skal fylle sitt samfunnsmandat. Driften skal være effektiv. Da må skolen arbeide med de viktigste tingene, og arbeidet må skje på den enkleste måten.» (Friestad & Robertsen, 1996, I Glosvik, et al., 2014, s 136). Brochs-Haukedal (2017) viser til en stadig større kompleksitet i arbeidslivet og understreker nødvendigheten av at ledere jobber sammen i team for å håndtere de komplekse oppgavene de står overfor. I denne sammenheng er det viktig at skolens lederteam er velfungerende. Vi har derfor valgt å benytte Bang og Midelfart (2019) sin modell om effektive ledergrupper for å se om denne modellen kan belyse hvordan lederteam kan håndtere utfordringer knyttet til de ulike lederrollene i PAIE-modellen (Strand, 2007).

3.5.1 Lederteam

Brochs-Haukedal (2017) påpeker at «[...] grupper og team er mer aktuelt enn noensinne i arbeidslivet, noe som blant annet skyldes stadig økende kompleksitet i arbeidsoppgaver, som krever samarbeid mellom spesialister på ulike områder.» (2017, s. 214). Brochs-Haukedal problematiserer gruppebegrepet opp mot team-begrepet og hevder at «[...] team er grupper,

men alle grupper er ikke team.» (s. 229). Brochs-Haukedal mener det er hensiktsmessig å skille mellom disse to begrepene, selv om de i mange sammenhenger brukes overlappende eller som mer eller mindre synonyme begreper. Han påpeker spesielt tre dimensjoner som ofte brukes i litteraturen for å skille team fra grupper generelt. Dette handler om teammedlemmers gjensidige avhengighet av hverandre, at teammedlemmene har komplementære ferdigheter og at teamet sammen skal gi merverdi til organisasjonen i form av at summen av prestasjonene til teamet er mer enn summen av enkeltmedlemmenes innsats.

Team defineres av Wageman et al. «[...] som et begrenset og stabilt sett av individer som er gjensidig avhengige av hverandre for å nå et felles mål.» (Wageman et al., 2012, I Bang & Midelfart, 2019, s. 35). Bang og Midelfart (2019) drøfter om en ledergruppe kan defineres som et team eller ikke. Dette «[...] avgjøres av i hvilken grad den har felles mål eller oppgaver som medlemmene er avhengig av hverandre for å oppnå eller løse, slik at de må samarbeide og koordinere handlingene sine med hverandre for å lykkes.» (s. 35). Paulsen viser til Wageman et al. og påpeker «[...] at ledergrupper skal og bør fungere som team.» (Wageman et al., 2008, I Paulsen, 2019, s. 126). Således vil en ledergruppe som oftest også være et team fordi enhetene som er representert i en ledergruppe er avhengige av hverandre for at enhetene skal lykkes og at organisasjonen når felles mål. Bang og Midelfart (2019) definerer team som «[...] en formalisert gruppe med minst to personer som har felles mål eller oppgaver som de er kollektivt ansvarlige for og avhengige av hverandre for å få løst, og som derfor må samarbeide og koordinere handlingene sine med hverandre.» (s. 35). Nettopp fordi det er felles mål og gjensidig avhengighet i ledergruppen vil det være avgjørende at ledergruppen fungerer godt.

Bang og Midelfart (2019) skiller mellom det å være et team og oppføre seg som et team. Bevissthet i forhold til at en ledergruppe er et lederteam gir praktiske implikasjoner for ledergruppen i form av hvordan man arbeider sammen. Hvis man er avhengig av hverandre for å lykkes vil det være vesentlig hvordan ledergruppens medlemmer hjelper og støtter hverandre og deler erfaringer. Både Paulsen (2019) og Bang og Midelfart (2019) viser til at effektive og funksjonelle ledergrupper evner å strukturere seg slik at de går inn og ut av team-modus alt etter hvilke saker de behandler. Leder må være bevisst hvilke saker som har teamkarakter som kan gi synergieffekter av at ledergruppen arbeider sammen om sakene, og hvilke saker som er av individuell karakter der sakene løses best av enkeltmedlemmene.

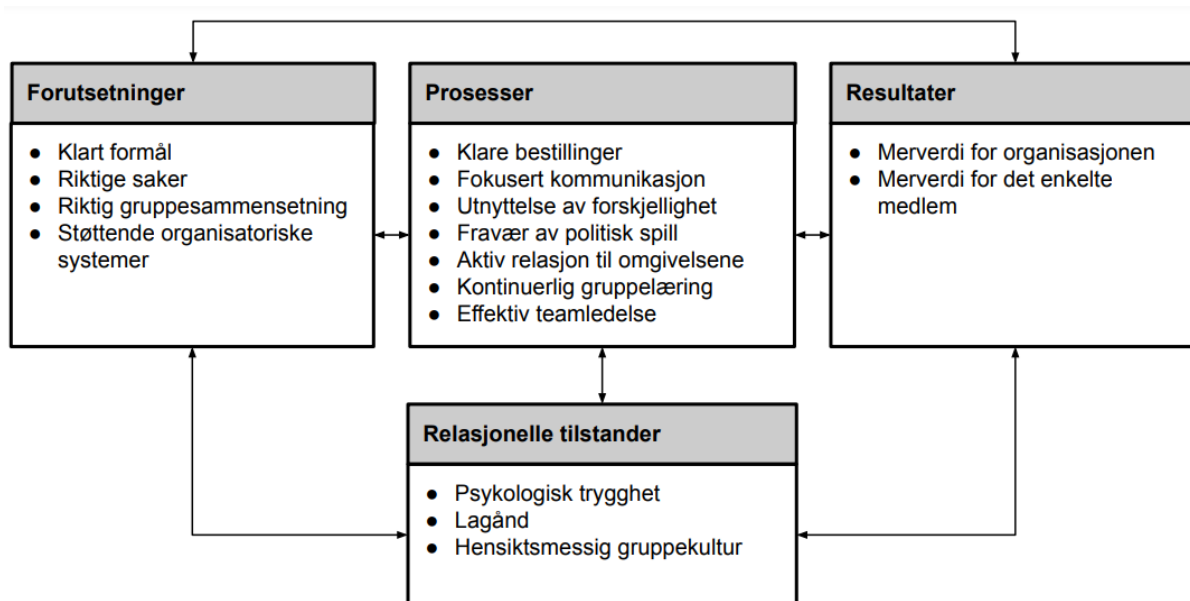
Bevissthet rundt dette kan bidra til at sakene som kommer på agendaen for ledermøtene er saker som medlemmene av ledergruppen opplever som nyttige og meningsfulle fordi de krever samarbeid og gir gevinst for organisasjonen som den enkelte ikke kunne oppnådd hver for seg. Slinning (2017) viser til at mye av tiden ledergrupper bruker sammen ikke er godt anvendt tid: «Deltakere i ledergrupper mener at 40 % av tiden de bruker sammen, er uproduktiv!» (Bang & Øverland, 2009, I Slinning, 2017. s. 11). Det kan helt klart ha en sammenheng med hva man velger å sette på sakslisten.

3.5.2 Effektive ledergrupper

Innen ledelsesforskning har begrepet effektive ledergrupper etablert seg som forståelse av ledergrupper «[...] som utgjør en viktig og positiv forskjell for hvordan organisasjonen presterer, som bidrar til at medlemmene utvikler seg og gjør dem bedre i stand til å gjøre jobben sin, og som øker medlemmenes evne til samarbeid med hverandre over tid.» (Hackman, 1990, 2002, I Bang og Midelfart, 2019, s. 18). Bang og Midelfart (2019) har utviklet en modell for effektivitet i ledergrupper. Modellen viser hvilke faktorer som er særlig viktige for ledergruppers prestasjoner og effektivitet.

Paulsen (2019) har forsket på skoleledelse og gjør bruk av Bang og Midelfarts modell for effektivitet i ledergrupper og setter den i en skolekontekst. Paulsen påpeker at det er stor variasjon i hvilken grad ledergruppenes potensiale realiseres. Han belyser hvilke utfordringer ledergrupper i skoler står i:

«I dette komplekse og godt diversifiserte sakskartet skal rektors ledergruppe, i kraft av eksterne forventninger og egne ambisjoner, drive frem og lede skoleutvikling og endringsarbeid. Det er følgelig ikke overraskende at mange ledergrupper opplever mangel på tid, og at de løpende drifts- og koordineringssakene fortrenger tid og oppmerksomhet for utviklingsarbeid.» (Paulsen 2019, s. 125).



Figur 4: «Modell for effektive ledergrupper.» (Bang og Midelfart, 2019, s. 75).

Modellen skiller mellom forutsetninger, prosesser, resultater og relasjonelle tilstander:

Forutsetninger

Forutsetninger er faktorer som er relativt stabile og fungerer som rammebetingelser for ledergruppen. Herunder kommer gruppens formål, riktige saker, gruppesammensetning og organisatoriske støttesystemer. Som allerede nevnt i forbindelse med bevissthet rundt å være et lederteam vil det å sette de riktige sakene på agendaen være en faktor som bidrar. I et etablert lederteam er sammensetningen av lederteamet ofte en rammefaktor som i liten grad kan påvirkes. Likeså vil ofte gruppestørrelsen være gitt. Det som derimot kan arbeides med innenfor gruppesammensetningen er rolleforståelse.

Klart formål

Klart formål i ledergruppen handler om at medlemmene i ledergruppen har en klar oppfattelse av og enighet om oppdraget til gruppen. Dette innebærer at ledergruppen har en felles forståelse av hvorfor gruppen eksisterer og hvilke resultater som skal oppnås. Ved at ledergrupper har etablert et klart formål sikrer man at medlemmene i ledergruppen arbeider i samme retning. Slik øker sjansen for at gruppens arbeid er fokusert på det som er viktig og at ledergruppens medlemmer er motivert. Å ha et klart formål kan også bidra til at det er lettere å korrigere arbeidet i gruppen fordi det blir tydeligere hvilke saker som er relevante og hvilke saker som ikke hører hjemme i ledergruppens arbeid.

Riktige saker

Riktige saker er sterkt knyttet til ledergruppens formål og påvirker i stor grad hvilke saker ledergruppen arbeider med når de er samlet i ledermøter. Det er viktig å ha fokus på hvilke saker som krever hele ledergruppens oppmerksomhet og hvilke saker som kan løses av den enkelte leder alene eller i andre deler av organisasjonen. Bang og Midelfart (2019) viser til Wageman et al. (2008) som deler saker ledergrupper arbeider med inn i fire ulike kategorier: Orienteringssaker, konsultasjonssaker, beslutningssaker og koordineringssaker.

Riktig gruppesammensetning

Riktig gruppesammensetning omhandler vurderinger rundt ledergruppens størrelse, roller, kompetanse og personlighet. Hvis en ledergruppe blir for stor øker faren for unnasluntring fordi innsatsen til hver leder blir vanskelig å identifisere. Denne risikoen kan reduseres ved at det tydeliggjøres hva den enkelte leder skal bidra med. En stor ledergruppe øker også antall relasjoner som den enkelte skal forholde seg til og kan svekke tilhørigheten til gruppen. Roller omhandler både formelle og uformelle posisjoner det enkelte medlem kan inneha i gruppen. Dette kan henge sammen med medlemmenes forskjellige kompetanse og personlighet. Selv om det er gjort en rekke studier i forhold til betydningen av mangfold i ledergrupper synes det vanskelig å trekke klare konklusjoner om hvorvidt det påvirker ledergrupper i positiv eller negativ retning.

Støttende organisatoriske systemer

Ledergruppen påvirkes av forhold i egen organisasjon. Bang og Midelfart (2019) viser til Hackman (2002) som peker på tre systemer i organisasjoner som har stor betydning for effektivitet i ledergrupper:

- Informasjonssystemer tilrettelegger for at ledergruppens medlemmer får nødvendig og korrekt informasjon til riktig tid.
- Opplæringssystemer omfatter organisasjonens kultur og strategi for å utvikle det enkelte medlem av ledergruppen sin kompetanse.
- Belønningssystemer handler om å belønne på en slik måte at det stimulerer til handlinger som fremmer teamets resultater.

Prosesser

Prosesser er faktorer som er vesentlige for at ledergruppen skal fungere effektivt, som klare bestillinger, fokusert kommunikasjon, konflikthåndtering, gruppelæring og teamledelse.

Klare bestillinger

Klare bestillinger i ledermøtene innebærer at det etableres en felles forståelse for hva ledergruppen skal oppnå ved å behandle hver spesifikk sak. Likeså er det viktig å formidle hvordan saksfremlegger tenker at saken bør behandles og hvorfor den hører hjemme i ledermøtet. Dette er vesentlig å få frem fordi det ikke nødvendigvis er intuitivt for møtedeltakerne hvorfor en sak tas opp på ledermøtet. Klare bestillinger kan formidles i sakspapirene til ledermøtene og når sakene presenteres.

Fokusert kommunikasjon

Fokusert kommunikasjon i ledermøtene viser til om ledergruppen klarer å jobbe fokusert med saken de har til behandling. Dette innebærer at diskusjonene i ledermøtene er relevante for saken uten for mye avsporinger. Samtidig er det vesentlig at det er rom for varierte innlegg for å sikre at ulike perspektiver bidrar til å belyse saken. Det er viktig i denne sammenhengen at medlemmene kommer godt forberedt til møtene og at man reagerer på avsporinger i gruppen og er omforent om hvordan man eventuelt skal håndtere dette.

Utnyttelse av forskjellighet

En forutsetning for utnyttelse av forskjellighet er at ledergruppens medlemmer kjenner hverandres styrker og ulikheter. Relasjonen mellom lederne vil kunne påvirke om medlemmenes forskjellighet skaper merverdi.

Fravær av politisk spill

Politisk spill i ledergrupper kan utspille seg som allianser, maktkamper, skjulte agendaer eller tilbakeholdelse av informasjon. Bang og Midelfart (2019) bruker forskningen til Eisenhardt og Bourgeois (1988) som viser at i ledergrupper med sterk grad av politisk spill er makten ofte sentralisert rundt lederen, som oppfattes som autoritær og mektig. Ledergrupper som preges av politisk spill vil ha økt risiko for å prestere dårlig, og tilhørighet til gruppen kan være svak.

Aktiv relasjon til omgivelsene

Aktiv relasjon til omgivelsene omhandler ledergruppens kontakt med organisasjonen og andre eksterne aktører. Denne type aktiviteter kan være informasjonsutveksling og koordinering. Slik kan ledergruppen sikre støtte og bistand for å nå sine mål.

Kontinuerlig gruppelæring

For å kunne fungere som en effektiv ledergruppe er det viktig at ledergruppen fortløpende er bevisst på å lære av sine aktiviteter og handlinger og justerer kursen ut fra dette. Bang og Midelfart (2019) understreker at begrepet *kontinuerlig* skal skille slike aktiviteter fra det å reise bort et par dager for å drive med teambuilding. Kontinuerlig gruppelæring sees på både som en prosess og et resultat. Dette innebærer at ledergruppen må innta et metaperspektiv for å reflektere over egen praksis og slik videreutvikle ledergruppens handlinger og holdninger.

Effektiv teamledelse

I en ledergruppe vil effektiv teamledelse være av særlig betydning for å få gruppen til å fungere godt og skape gode resultater. Her har gruppens leder en nøkkelrolle fordi lederen har større makt og myndighet til å fatte beslutninger enn gruppens øvrige medlemmer. En effektiv teamleder har klare mål for ledergruppen og klare forventninger til ledergruppens medlemmer. Lederen er samtidig opptatt av psykologisk trygghet i gruppen og håndterer fortløpende spenninger og irritasjoner som oppstår. For en effektiv teamleder vil ledermøtene være en viktig arena. Evaluering av gruppens arbeid og hvordan den ledes vil være en viktig del av denne prosessen.

Resultater

Resultater er faktorer som beskriver hva slags merverdi gruppen skaper, både for organisasjonen og for det enkelte medlem. Det enkelte medlem kan både dyktiggjøres i å lede egen enhet, oppleve personlig utvikling og øke sin samarbeidsevne i gruppen.

Merverdi for organisasjonen

Vesentlig for en ledergruppes eksistens vil være at den skaper resultater og verdier for organisasjonen som ikke de enkelte lederne kunne skapt hver for seg.

Merverdi for det enkelte medlem

I en effektiv ledergruppe opplever medlemmene læring, utvikling, motivasjon og trivsel. Dette bidrar til at de opplever seg bedre rustet til å utføre jobben sin.

Relasjonelle tilstander

Relasjonelle tilstander er faktorer som beskriver kognitive, motivasjons- og følelsesmessige tilstander som psykologisk trygghet, lagånd og gruppekultur. Psykologisk trygghet er en avgjørende faktor for at medlemmene skal uttrykke seg åpent og ærlig uten frykt for andres reaksjoner.

Psykologisk trygghet

Edmondson (1999, I Slinning, 2019, s. 145), definerer psykologisk trygghet (også kalt gruppepsykologisk trygghet) som:

«En felles overbevisning, som alle gruppens medlemmer har om at gruppen er et trygt sted å ta personlig risiko. Ingen er redd for å bli sett på som uvitende, inkompetent, negativ eller forstyrrende. Alle tør å innrømme feil, stille spørsmål eller komme med forslag. Det er en gjensidig oppfatning om at ingen i gruppen vil avvise, gjøre deg forlegen eller på andre måter straffe noen for å dele sine tanker og snakke ut. Gruppepsykologisk trygghet involverer, men går videre enn mellommenneskelig tillit; den beskriver et klima karakterisert ved mellommenneskelig tillit og gjensidig respekt ved at gruppens medlemmer er komfortable ved å være seg selv.»

Å skape psykologisk trygghet i egen ledergruppe handler altså om å skape et klima for åpenhet og å kunne være seg selv. Edmondson (1999) har i sine studier funnet en klar sammenheng mellom en gruppes psykologiske trygghet og deres produktivitet. Høy grad av psykologisk trygghet i ledergrupper gir også positive effekter som bedre samarbeid og læring. Lederteamets leder har gjennom sin atferd en avgjørende rolle for utvikling av psykologisk trygghet i gruppen.

Lagånd

Ledergruppens lagånd dreier seg om medlemmenes stolthet for gruppen, positive relasjon seg imellom og deres opplevelse av forpliktelse mot gruppens oppgaver. Gruppestørrelse, stabilitet og hvor mye tid gruppen tilbringer sammen er faktorer som påvirker gruppens lagånd.

Hensiktsmessig gruppekultur

Hensiktsmessig gruppekultur beskriver et sett av felles normer, verdier og holdninger som preger ledergruppen og som bidrar til godt samarbeid, effektivitet og måloppnåelse.

3.6 Betydning av skoleledelse for elevenes læring

Lillejord (2011) påpeker at skoleledere alltid har hatt ansvar for arbeidet i skolen, men at innholdet i dette ansvarsområdet har endret seg over tid, og da spesielt de siste tiårene. Hun viser til at målstyring for alvor ble innført i skoleverket gjennom Stortingsmelding nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Lillejord hevder at å lede skolens pedagogiske arbeid tradisjonelt sett ikke har vært skolelederens oppgave, men at skoleledere stort sett har hatt ansvar for organisasjonen rundt undervisningen. Lillejord viser videre til at den ansvarliggjøring av skoleledere som en ser i dag, er et resultat av en lang prosess. I NOU 2014:7, *Elevenes læring i fremtidens skole*, står det at «[...] rektor skal lede den pedagogiske utviklingen av skolen, og er i tillegg personalleder og leder for administrasjon og budsjettarbeid. [...] Rektorrollen er en omfattende lederrolle med bred portefølje og forventninger [...]» (s. 23). Samme NOU erkjenner også rektorrollen som krevende og påpeker skoleledelsens betydning for elevens læring og skolens pedagogiske utvikling. NOU 2015:8, *Fremtidens skole*, understreker følgende: «Det er skoleledernes oppgave å planlegge og legge til rette for utvikling av nødvendig kompetanse og kapasitet for å møte de kravene som følger av de fornyede læreplanene.» (s. 91).

Forskning av blant annet Møller (1996) og Robinson (2014) viser at god skoleledelse har betydning for elevenes læring og utvikling. Møller definerer pedagogisk ledelse som tilrettelegging for en «[...] kontinuerlig utvikling og læring i skolens voksenmiljø og blant elevene [...]» (Møller, 1996, s. 90). Møller (2011) henviser til internasjonale studier som viser at skoleledere har betydning for skolens læringsmiljø og for kvaliteten på opplæringen. Møller påpeker videre at skolen har lang tradisjon for autonome lærere som har styrt seg selv og at det derfor er avgjørende med en ledelse som gir retning og holder orden.

Robinson (2014) beskriver i sin bok *Elevsentrert skoleledelse* hvordan ledelse av skoler har betydning for elevenes læring. Robinson har gjennomført en metaanalyse av om lag 30 studier som viser direkte eller indirekte sammenheng mellom ledelse og elevenes resultater.

Robinsons analyse sorterer resultatene i fem dimensjoner for ledelsespraksis:

- Å etablere mål og forventninger
- Strategisk bruk av ressurser
- Å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen
- Å lede lærernes læring og utvikling
- Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø

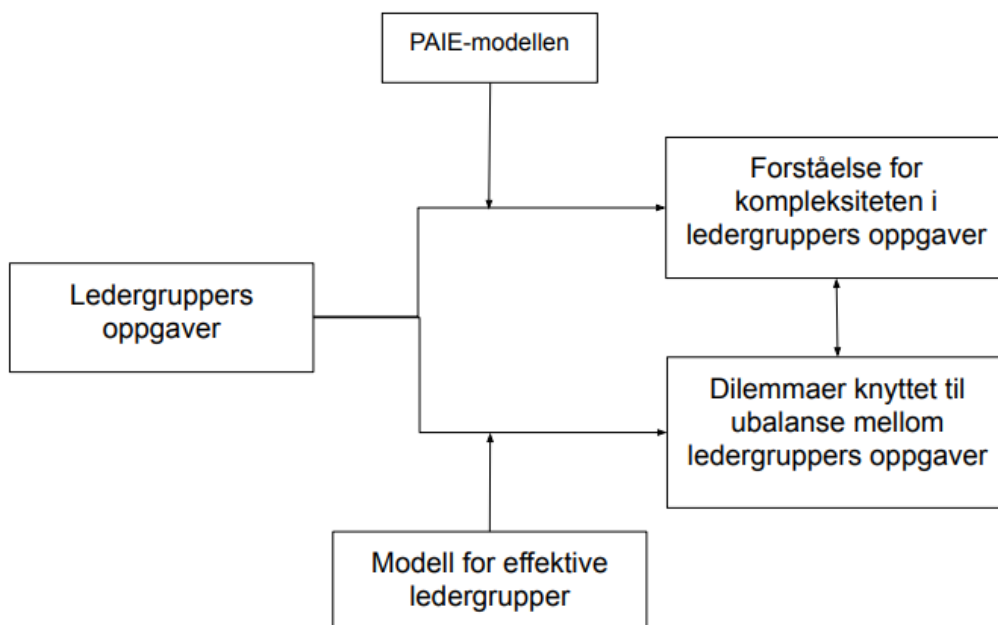
Robinson er opptatt av at skoleledelsens fokus hele tiden skal være elevenes læring og spør: «Forbedrer skoleledelsens beslutninger og handlinger undervisningen på måter som gir bedre læring for elevene, eller er fokuset så langt unna klasserommet at ledelsen tilfører lite som får betydning for elevenes læring?» (Robinson, 2014, s.15).

Hargreaves og Fullan (2012) viser også til betydningen av at skoleledere er opptatt av elevers læring. De fokuserer på at dette må utvikles i et profesjonelt fellesskap. Forholdet mellom individ og fellesskap står sentralt i diskusjonen om hvordan organisasjoner fungerer og utvikles. Hargreaves og Fullan (2012) understreker at kvaliteten til læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring. Selv om læreren er den viktigste faktoren, argumenterer Hargreaves og Fullan for at dette ikke betyr en fokusering på å utvikle og belønne individuelle lærere. De understreker at grupper er mer kraftfulle enn enkeltindivider og påstår at skoler ikke vil få til utvikling og endring dersom ikke enkelt-individene endrer seg sammen, som gruppe. «Man trenger selvsagt enkeltindividene, men systemet vil ikke endres, enkeltindivider vil ikke endres i store antall, uten at utvikling blir en varig kollektiv oppgave». (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 3). Hargreaves og Fullan legger videre vekt på at de skoler som presterer høyt kjennetegnes av en profesjonsgruppe som kontinuerlig er i kollektiv utvikling. Skoler som presterer bra har utviklet en kultur som kollektivt drar med hele lærerpersonalet i både utviklingsarbeid og undervisning generelt, i motsetning til mer individuelt orienterte skoler der systemet og kulturen gjør at tilstanden preserves; de gode lærere forblir gode og de mindre gode fortsetter som før. De gode lærerne i slike skoler står også i fare for stagnasjon, da de får lite inspirasjon og veiledning utenfra. Hargreaves og Fullan argumenterer for at lærere ikke klarer å opprettholde sin profesjonelle undervisning dersom de ikke er i et miljø med kollegaer som underviser på samme måte, og de ser på det å undervise som en profesjonell aktivitet som må være transparent og kollektivt forankret.

3.7 Oppsummering

Med utgangspunkt i at dagens skoler er komplekse organisasjoner å lede, belyser vi utfordringer og muligheter ledergrupper i skolen står overfor. Vi har brukt ulike teoretiske rammer for å vise hvilke forskjellige roller skoleledere må fylle. Utgangspunktet her har vært Strand (2007) sine lederroller i PAIE-modellen. Vi ser det som hensiktsmessig å sette ledelsesoppgaver i skolen inn i PAIE-modellens struktur. Skolens *administrative oppgaver* fyller administratorrollen. *Pedagogisk ledelse* er et mangfoldig begrep som i vår bruk av PAIE-modellen ivaretas av produsentrollen, integratorrollen og entreprenørrollen. Entreprenørrollen knytter vi til utvikling og endring. Produsentrollen innebærer oppfølging av elevenes læring, resultater og skolemiljø. Integratorrollen handler om å bygge profesjonelle fellesskap blant lærere ved at relasjoner utvikles og vedlikeholdes. Vi har så knyttet rolleforståelsen gjennom bruk av PAIE-modellen til Bang og Midelfart (2019) sin modell om effektive ledergrupper. Vi ser på dette som et bidrag til å kunne belyse ulike dilemmaer innen skoleledelse.

Vi har laget følgende modell for å visualisere bruk av PAIE-modellen og modell for effektive ledergrupper i vår undersøkelse:



Figur 5: Modellen viser at PAIE-modellen kan gi ledergrupper innsikt i kompleksiteten i deres oppgaver. Videre kan modell for effektive ledergrupper bidra til å løse dilemmaer knyttet til balanse mellom ulike lederroller. Dette ligger til grunn for vår analyse av case og påfølgende drøfting av funn.

4 Metode

Jacobsen (2015) beskriver metode som et hjelpemiddel for å beskrive virkeligheten. I denne undersøkelsen har vi tatt utgangspunkt i vår problemstilling og valgt å benytte en kvalitativ tilnærming. Vi har brukt komparativ casestudie som forskningsdesign og individuelle intervju som metode for innsamling av data.

4.1 Design

«Case er intensive studier av en eller noen få enheter.» (Andersen, 2013). Andersen viser til Yin (1989) når han beskriver at casestudier er et egnet forskningsdesign når forskeren ønsker å få svar på spørsmål knyttet til *hvordan* eller *hvorfor*, i motsetning til kvantitative utvalgsstudier som ofte besvarer spørsmålene *hvor ofte* eller *hvor mange*. Videre påpeker Yin at fokuset i casestudier «[...] is a contemporary phenomenon within some real-life context.» (Yin, 1989, I Andersen, 2013, s. 25). «Styrken ligger i forståelse og forklaring av handlinger og prosesser.» (Andersen, 2013, s. 25). Ved valg av forskningsdesign har vi tatt utgangspunkt i hvilken type studie som best kan hjelpe oss til å belyse vår problemstilling. Vi har valgt casestudie fordi vi har sett behov for å gå i dybden for få frem detaljerte opplysninger. Ved å velge noen få representative enheter gir det oss mulighet til å sammenligne våre funn og dermed skape en referanseramme for fenomenene vi undersøker (Andersen, 2013). Vi har derfor valgt sammenlignende casestudie som forskningsdesign (Jacobsen, 2015).

4.2 Utvalg

«Et typisk utvalg er nettopp et utvalg som forskeren mener er representativt for flere enheter.» Jacobsen (2015, s. 239). Utgangspunktet vårt for valg av ledergrupper har vært å finne et representativt utvalg fra skoler i Bergen kommune.

4.2.1 Utvalg av skoler

For å skape god bredde i vårt utvalg av skoler har vi tilstrebet variasjon i skoletype, skolestørrelse og geografisk beliggenhet. Skolene i Bergen kommune består av 81 ordinære grunnskoler, fordelt på 57 barneskoler, 15 ungdomsskoler og 9 kombinerte skoler. Skolene varierer i størrelse fra cirka 30 elever til 730 elever. Bergen kommune er inndelt i åtte bydeler fordelt på fire byområder. Skolene i vårt utvalg består av fire skoler fra de tre ulike

skoletypene; to barneskoler, en ungdomsskole og en kombinert skole. Vi har også valgt skoler med ulike størrelser. I tillegg har vi tatt hensyn til variasjon i geografisk beliggenhet ved at vi har valgt ut en skole fra hvert byområde. Ut fra ovennevnte kriterier opplever vi at vi har fått et variert utvalg av ledergrupper fra skoler i Bergen kommune. Hver av de fire skolene utgjør i vår undersøkelse således en case. Spørsmål knyttet til vårt utvalg ble også drøftet med en representant fra etat for skole i Bergen kommune.

4.2.2 Utvalg av intervjuobjekt

Ledergruppene i skolene i Bergen kommune varierer i størrelse i samsvar med skolestørrelse, med opptil 7-8 ledere. Vi valgte å begrense utvalget til rektor og to avdelingsledere fra hver ledergruppe, ut fra en vurdering om at disse tre ville være representative for skolenes ledergrupper. Antallet var også pragmatisk begrunnet ut fra hvilket antall intervjuer som var realistisk å gjennomføre. Vi ønsket også begge kjønn representert blant respondentene. Forespørsel om deltakelse gikk til rektorene ved de aktuelle skolene og videre utvelgelse av avdelingsledere ble gjort av rektorene. Selv om vi ikke hadde bedt om det, viste det seg at respondentene hadde ulik ledererfaring og god aldersspredning.

4.3 Metode for å samle inn data

Ut fra vår problemstilling ønsker vi å undersøke hvordan medlemmene i ledergruppene opplever sin arbeidshverdag og hvordan ledergruppene balanserer ivaretagelsen av pedagogisk ledelse og administrativ ledelse. For å best ivareta dette fokuset valgte vi å gjennomføre individuelle intervjuer. Dette gir oss mulighet til å gå i dybden og få ærlige svar fra den enkelte leder. Samtidig kan vi også danne oss et bilde av hver ledergruppe. Kvale og Brinkmann (2015) omtaler intervju på følgende måte: «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side.» (s. 20). For å gjøre intervjuene mest mulig sammenlignbare valgte vi å benytte semistrukturert intervju. Vi utarbeidet en intervjuguide som var strukturert med utgangspunkt i aktuell teori. Spørsmålene ble utarbeidet for å forstå ledergruppens håndtering av ulike lederroller i lys av PAIE-modellen (Strand, 2007), belyse hvilke paradoks og dilemma ledergruppene står i (Glosvik et al., 2014; Strand, 2007; Møller, 1996), samt få frem hvordan ledergruppene arbeider i forhold til modell for effektive ledergrupper (Bang & Midelfart, 2019). I denne prosessen valgte vi å gjennomføre et prøveintervju med en skolelederkollega for å erfare spørsmålenes relevans

og intervjuets omfang. Ut fra erfaringene med prøveintervjuet gjorde vi noen endringer i vår intervjuguide. Noen av spørsmålene ble bearbeidet for å bli tydeligere og mer relevante, og intervjuguiden ble noe kortet ned. Ferdig intervjuguide (vedlegg 1) ble lagt ved søknad om godkjenning til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Ved gjennomføring av intervjuene supplerte vi med oppfølgingsspørsmål underveis og mot slutten av intervjuene åpnet vi også opp for en litt friere refleksjon rundt respondentenes arbeidssituasjon. Vi deltok begge i intervjusituasjonen og intervjuene ble spilt inn digitalt. Slik kunne vi begge være aktive og fokusert på intervjuets innhold, samt supplere hverandre. Vi satte av en time til hvert intervju og samlet intervjuene på samme skole på én dag. I praksis viste det seg at vi trengte nærmere halvannen time per intervju. Intervjuene ble gjennomført i løpet av to uker.

4.4 Valg av analyseteknikk

Bruk av teoretiske modeller kan hjelpe oss til å få innsikt i kompliserte sammenhenger fra virkeligheten som kan være vanskelig å skjønne. Helgesen et al. (2019) beskriver en modell som en forenkling av virkeligheten. Således vil modeller være et verktøy for kategorisering av funn fra empiri. I denne sammenheng kan det være at modellenes rammeverk ikke passer helt i forhold til virkeligheten. I vår undersøkelse ser vi at ledergruppens aktiviteter og handlinger i noen sammenhenger ikke entydig hører til i en bestemt lederrolle i PAIE-modellen. Det kan være glidende overganger mellom de ulike lederrollene. Selv om dette kan skape utfordringer, virker modellen som redskap for analyse som kan gi ny innsikt.

De digitale lydfilene ble transkribert, og dette resulterte i cirka 20 sider med tekst per intervju. Etter at intervjuene var transkribert, valgte vi å analysere hvert intervju og samlet relevante utsagn fra hver respondent i et eget dokument. Da dette var gjort satt vi igjen med tolv dokumenter med det vi kan kalle komprimerte intervjuer. Det videre analysearbeidet innebar å kode data knyttet til de ulike lederrollene i PAIE-modellen (Strand, 2007), elementer fra Bang og Midelfart (2019) sin modell for effektive ledergrupper og teori om paradoks og dilemma (Glosvik et al., 2014; Strand, 2007; Møller, 1996). Dataene ble kodet og deretter sortert tematisk ved bruk av matrise. Deretter så vi de kodede og tematiserte dataene fra hver ledergruppe i sammenheng og laget ut fra dette en fremstilling fra hver case.

Vi valgte å systematisere funn fra de ulike casene og sammenfatte det i en matrise (se kapittel 5.5).

4.5 Gyldighet og pålitelighet

Ifølge Jacobsen (2015) må innsamlet empiri være valid og reliabel. Valid betyr at empirien vi samler inn må være gyldig og relevant. «Med *gyldighet* og *relevans* mener vi at den empirien vi samler inn, faktisk gir svar på det eller de spørsmålene vi har stilt.» (s. 17).

Reliabel betyr at empirien vi samler inn må være pålitelig og troverdig. «Med *pålitelighet* og *troverdighet* mener vi at undersøkelsen må være til å stole på.» (s. 17).

4.5.1 Intern gyldighet

Mats Alvesson (2011) påpeker utfordringen knyttet til om mennesker som blir intervjuet representerer virkeligheten. Dette kan være fordi de ikke kan nok om det de intervjues om eller at de ikke ønsker å gi et korrekt bilde av virkeligheten. I vår undersøkelse er respondentene medlemmer av ledergruppene i utvalget og har således førstehåndskjennskap til undersøkelsesobjektet. Vi må derfor anta de kan gi et korrekt bilde av virkeligheten. Når det gjelder muligheten for at respondentene ikke ønsker å gi et korrekt bilde av virkeligheten, har vi vurdert noen hypotetiske muligheter for dette. Dette handler om at respondentene kan se på situasjonen som en mulighet for å nå frem til skoleeier ved å fremstille sin arbeidssituasjon som mer krevende enn den er i virkeligheten. Motivet for dette kan være et ønske om mer ressurser til ledelse i skolen, eventuelt en reduksjon i arbeidsbyrden. Et annet perspektiv kan være å fremstille arbeidssituasjonen mer positivt enn virkeligheten. Dette kan handle om menneskers iboende ønske om å fremstille seg selv i et godt lys. Det er også en mulighet for at relasjon til oss som intervjuere kan påvirke svarene. På bakgrunn av respondentenes svar er vårt inntrykk at vi har fått ærlige og oppriktige beskrivelser i intervjuene. Når vi sammenligner de ulike uttalelsene ser vi at det i stor grad er samsvar innbyrdes i den enkelte ledergruppe, samtidig som de tør å fronte uenighet og ulike syn på virkeligheten. For videre å sikre ærlige svar valgte vi å gjennomføre enkeltintervjuer med hver skoleleder i utvalget. Alternativet kunne være å foreta et gruppeintervju, men i en slik situasjon viser Jacobsen (2015) til at respondentene kan bli påvirket av at det er andre i nærheten. «Som en gylden regel sier vi ofte at: *Informasjon fra flere uavhengige kilder gir en gyldig beskrivelse av fenomenet.*» (Jacobsen, 2015, s. 231).

Jacobsen (2015) påpeker at kvaliteten på datamaterialet er avhengig av at vi som forskere har fått tilgang til de rette kildene. Som beskrevet over, sendte vi forespørsler til rektorer ved fire skoler, som oppfylte våre kriterier for å få et variert utvalg for ledergrupper i skoler i Bergen kommune. Alle fire rektorene ga positiv tilbakemelding, slik at vi etter vår vurdering fikk tak i respondenter fra de ledergruppene vi i utgangspunktet ønsket.

4.5.2 Ekstern gyldighet

Ekstern gyldighet, eller overførbarhet, handler om «[...] i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan *generaliseres* til andre enn dem man faktisk har undersøkt.» (Jacobsen, 2015, s. 237). I forbindelse med kvalitative undersøkelser bruker Kvale (2015) begrepet *analytisk generalisering* om overveielse av i hvilken utstrekning funnene fra en studie kan generaliseres til andre situasjoner som ligner. Kvale (2015) understreker at forskeren gjennom spesifikke beskrivelser argumenterer for generaliserbarheten, men påpeker at det er opp til leseren å vurdere overførbarheten. «Ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte, tillater forskeren leserne selv å bedømme hvor holdbar generaliseringen er.» (Kvale, 2015, s. 291). Vi har i vårt utvalg skoler som innfrir våre ulike kriterier for variasjon, og således mener vi at vårt utvalg representerer bredden av ledergrupper i grunnskoler i Bergen kommune. Valg av fire case har gitt oss anledning til å sammenligne funn fra ledergrupper ved fire ulike skoler, og dermed mulighet til å avdekke eventuelle årsakssammenhenger. Vi er bevisst at funnene våre fra fire ledergrupper ikke statistisk kan generaliseres, men vi opplever at våre beskrivelser av resultater likevel gir grunnlag for å vurdere overførbarhet.

4.5.3 Pålitelighet

Jacobsen (2015) fremhever reliabilitet som spørsmål angående eventuelle «[...] trekk ved selve undersøkelsen som har skapt de resultatene vi har kommet fram til.» (s. 241). Dette handler i vår situasjon blant annet om intervjuerne kan ha påvirket respondentene. I den sammenheng har vi gjort vurderinger knyttet til at både vi som intervjuere og respondenter er ansatt i samme organisasjon (Bergen kommune) og innehar samme type stillinger. Vi opplever at dette hjelper oss som intervjuere til å stille relevante spørsmål og styrker den faglige dialogen i intervjuet. Samtidig må vi reflektere over om vår felles bakgrunn som skoleledere kan påvirke respondentenes svar. Andre trekk ved undersøkelsen som kan påvirke resultatene handler om konteksten resultatene samles inn under (Jacobsen, 2015). Vi

valgte å oppsøke respondentene på deres egen arbeidsplass og tidspunkt for intervju var avtalt i god tid på forhånd. Den enkelte ledergruppe fikk selv velge dag og tidspunkt for intervjuene. Videre handler undersøkelsens pålitelighet om hvor nøyaktig analysen er gjennomført. Vårt datamateriale består av ordrett transkribering fra digitale opptak. Datamaterialet ble analysert ved kategorisering ut fra elementene i PAIE-modellen (Strand, 2007), modell for effektive ledergrupper (Bang & Midelfart, 2019) og teori om paradoks og dilemma (Glosvik et al., 2014; Strand, 2007; Møller, 1996). Intervjuguiden var i utgangspunktet strukturert etter ovennevnte teorier. Likevel erfarte vi at det i respondentenes svar kom frem opplysninger som kunne plasseres i en annen kategori enn der spørsmålet egentlig ble stilt. Gjennom flere grundige gjennomganger av datamaterialet mener vi at vi har fanget opp og kategorisert relevante opplysninger.

4.6 Etiske avveininger

«Forskeren har plikt til å tenke nøye igjennom hvordan forskningen kan påvirke dem det forskes på, og hvordan forskningen vil oppfattes og bli brukt. Dette stiller alle som vil gjennomføre studier, overfor noen etiske dilemmaer.» (Jacobsen, 2015, s. 45). Dette innebærer å gjøre etiske vurderinger både før undersøkelsen og underveis i undersøkelsesforløpet.

Respondentene i vår undersøkelse fikk på forhånd tilsendt informasjon om undersøkelsens formål og om hvordan den var tenkt gjennomført. Respondentene ble også informert at de kunne ta kontakt ved eventuelle spørsmål og behov for avklaringer. Hver respondent signerte på et samtykkeskjema og ble informert om at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg. Ved utarbeidelse av intervjuguiden ble det gjort fortløpende vurderinger for at spørsmålene ikke skulle oppleves sensitive. Respondentene ble også gjort oppmerksom på at datamaterialet ville bli anonymisert. Gjennom analysearbeidet har vi hele veien måtte gjøre etiske avveininger for å ivareta respondentenes anonymitet. Dette gjelder både bruk av sitater fra den enkelte respondent og opplysninger som oppgis om den enkelte skole. Vi har blant annet valgt å standardisere språket i sitatene. Vi har fulgt retningslinjene til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og forskningsprosjektet er godkjent av nevnte tjeneste.

5 Case-analyse

I dette kapitlet analyserer vi case for case med utgangspunkt i lederrollene fra PAIE-modellen (Strand, 2007), modell for effektive ledergrupper (Bang & Midelfart, 2019) og balanse og dilemma (Glosvik et al., 2014; Strand, 2007; Møller, 1996). Deretter sammenstiller vi funnene i en matrise. Casene er angitt med betegnelsene A, B, C og D. Informantene er angitt med 1 (rektor), 2 (avdelingsleder) og 3 (avdelingsleder)

5.1 Case A

Skole A er en stor kombinert skole. Halvparten av medlemmene i ledergruppen er forholdsvis nye både som ledere og i ledergruppen, mens resten av medlemmene i ledergruppen har lang erfaring. Utvalget består av tre representanter fra ledergruppen; to kvinner og én mann. Ingen av avdelingslederne i utvalget har formell lederutdanning. Rektor har tatt rektorskolen.

5.1.1 Entreprenørrollen

Entreprenørrollen er knyttet til skolens langsiktige utviklingsarbeid som omhandler både pålagte endringer fra nasjonale og lokale myndigheter og endringer som skolene selv velger. Fra høsten 2020 ble det innført nye læreplaner fra nasjonale myndigheter. Denne prosessen omtales som Fagfornyelsen og har preget skolenes utviklingsarbeid i lengre tid. Våren 2020 innførte Bergen kommune, som skoleeier, Skyfritt som er kommunens plan for inkluderende og godt oppvekstmiljø. Denne planen skal gi skoler, barnehager og fritidsarenaer støtte, veiledning og kompetanseheving, og er å oppfatte som obligatorisk for skolene å følge. Desentralisert kompetanseutvikling er et tilbud innført av Utdanningsdirektoratet der skoler samarbeider med universitets- og høyskolemiljøene med skoleomfattende utviklingsarbeid som den enkelte skole selv velger.

I forhold til entreprenørrollen har skole A det siste året hatt to hovedfokus. Skolen har arbeidet mye med Fagfornyelsen og har vært opptatt av å legge til rette for at den enkelte lærer skal oppleve arbeidet relevant for egen undervisning. I tillegg har skolen samarbeidet med Universitetet i Bergen om aksjonsforskning. Her har lærerne blitt utfordret til å forske på sin egen undervisningspraksis.

Utviklingsarbeidet i skole A er forankret i en plangruppe som har ukentlige møter. Plangruppen består av representanter fra hvert av hovedtrinnene på skolen, samt hele skoleledelsen. Ledergruppen bruker lærerne i plangruppen bevisst for å forankre arbeidet i personalet. Skolen arbeider med modulene i Fagfornyelsen, men omarbeider dem og tilpasser dem egen skole.

«Så vi har lært oss å omsette det, tilpasse det - gjøre det på en måte til vårt før vi presenterer det ut i personalet.» (A1).

Når det gjelder arbeidet med Skyfritt, har skolen foreløpig valgt å gi personalet en kort informasjon om dette på en planleggingsdag, men har utover dette ikke arbeidet med Skyfritt. Skolen har valgt å være med i desentralisert kompetanseutvikling og arbeidet med aksjonsforskning i samarbeid med Universitetet i Bergen. Medlemmene i ledergruppen opplever handlingsrommet noe ulikt, og rektor er den som opplever handlingsrommet som størst.

«Det [handlingsrommet] opplever jeg som egentlig ganske stort.» (A1).

Ledergruppen opplever fagforeningen mer som en vaktbikkje enn som en medvirkende part i utviklingsarbeidet. Rektor beskriver det slik:

«For det står at fagforeningen skal være med i utviklingen av skolen, [...] men de vil heller være vaktbikkje.» (A1).

Ledergruppen har en bevisst strategi om å snakke litt uformelt i personalet om innføring av utviklingsarbeid for at personalet skal være positivt til implementeringen.

«[...] vi kaller det å så et lite frø. Om ting som vi tenker vi har lyst til å få ut i personalgruppen. Så kan vi sitte og snakke litt om det på personalrommet eller du snakker med enkelte ansatte om det om ting som vi har tenkt. Og så plutselig begynner folk å snakke om det.» (A2).

Rektor bruker mye tid på arbeid ut mot lokalmiljøet, noe initiert av kommunen.

5.1.2 Produsentrollen

Produsentrollen handler om daglig drift som oppfølging av elevenes læring og skolemiljø. Oppfølging av lærernes undervisning i klasserommet ligger i praksis vanligvis til avdelingslederstillingene. Arbeid med å ivareta læringsresultater har skoleeier strukturert gjennom felles kurs og oppfølgingsmøter der skolene forventes å delta. Skolemiljø blir vanligvis ivaretatt gjennom etablerte strukturer på den enkelte skole gjennom bruk av ulike programmer og lokale planer.

På skole A er arbeidet med både læringsresultater og skolemiljø forankret i strukturer og programmer. Når det gjelder oppfølging av lærernes undervisning i klasserommet blir dette ivaretatt av avdelingslederne på ulikt vis.

En av avdelingslederne er mye ute i klasserommene utover egen undervisning. Formålet med dette er i stor grad å observere både elever og lærernes undervisning. Observasjonene brukes til samtale og veiledning med lærerne på trinnmøter, eventuelt også til individuelle samtaler. Samme avdelingsleder bruker også teamkontrakt for lærerne på sine trinn. Hverken ekstra tilstedeværelse i klasserommene eller teamkontrakt ser ut til å være en felles strategi i ledergruppen.

«Det betyr veldig mye for meg å være ute i klasserommet og det betyr og veldig mye for de som du leder, de du har personalansvar for. For ved å være ute og være tett på og ute i klassene og ute i der det skjer, så får du og kjennskap til hver eneste elev.» (A2).

Rektor har en intensjon om å følge opp elevenes læringsresultater gjennom systematiske resultatmøter der elevenes resultater fra nasjonale prøver og eksamen blir analysert. På grunn av koronasituasjonen, sykemeldinger og utskiftinger i ledergruppen har ikke dette blitt gjennomført inneværende skoleår. Rektor håper at det blir lettere å følge opp arbeidet med læringsresultater når situasjonen for ledergruppen er mer normalisert. Hun sier følgende:

«Jeg tenker at det er kjempeviktig for en skole å analysere resultater enten de er gode eller dårlige.» (A1).

På spørsmål om arbeid med klasseledelse fremheves det at de har stort fokus på arbeidet med relasjoner. Flere i ledergruppen er særlig opptatt av betydningen av relasjoner og godt klassemiljø. Det arbeides systematisk med skolemiljøet gjennom bruk av ulike programmer. Noen i ledergruppen opplever at arbeid med 9A-saker er omfattende, men ikke alle. Rektor er involvert i de aller fleste 9A-saker og opplever at det går mye tid til dette arbeidet. Dette begrunnes i en relativt ny ledergruppe og ønske om å modellere god lederatferd.

«Det har et ganske stort omfang. Jeg er involvert i de fleste 9A.» (A1).

5.1.3 Administratorrollen

Administratorrollen er knyttet til administrativt arbeid i skolen, som forvaltning, økonomistyring, vikararbeid og andre byråkratiske oppgaver. I de senere år har det vært et økt fokus på å ivareta forvaltningsoppgaver juridisk korrekt. En del oppgaver har vært utført av merkantilt personale, men strengere krav til hvordan oppgavene blir ivaretatt har ført til at flere oppgaver har blitt lagt til ledernivå. Både strengere krav til forvaltning og teknologisk utvikling har ført til at flere digitale verktøy er innført i skolene.

Administratorrollen på skole A kjennetegnes av at det er en nyetablert ledergruppe der rektor ønsker at avdelingslederne skal ha fokus på entreprenør- og produsentrollen. I ledermøtene er oppfølging av forvaltningsoppgaver ofte tema. Rektor opplever likevel at mye av det forvaltningsmessige arbeidet blir hennes oppgaver. Hun sier at hun ønsker å beskytte avdelingslederne sine mot en del av dette, spesielt de som er relativt nyansatte.

«Og det er jo på en måte å skyte seg selv i foten. Men jeg har på en måte tenkt at jeg må beskytte dem mot alt dette, at først og fremst må de bli kjent med avdelingen sin og lærerne sine og den pedagogiske driften av sin avdeling. Og så må det jo gå parallelt, for de må jo, og bør jo, kunne en del om den offentlige forvaltningen.» (A1).

Ved skole A har rektor stort sett selv kontroll på økonomistyringen, det er i liten grad tema i ledergruppen. Vikararbeidet ivaretas av én av avdelingslederne, som selv har ønsket å ha hånd om dette og synes at dette arbeidet er spennende.

«Jeg synes jo på en måte at det er litt spennende - kommer vi i mål før halv ni?» (A2).

Digitaliseringsprosesser oppleves som krevende, men de har tro på at det er nødvendig og at det vil gå seg til. Rektor opplever at det foreløpig er merarbeid, men uttaler:

«Så jeg tenker at det [digitalisering] vil bli en effektivisering.» (A1).

Ledergruppen har et bevisst forhold til at konsulentene skal avlaste dem i størst mulig grad. Rektor uttaler følgende:

«Jeg prøver å tenke på; er dette en konsulentoppgave, så gir jeg den til dem.» (A1).

Støtteapparatet fra skoleeier brukes bevisst og aktivt.

5.1.4 Integratorrollen

I skolen, og offentlig forvaltning for øvrig, innebærer integratorrollen å vedlikeholde og utvikle relasjoner, motivere og skape felles oppfatninger (Glosvik et al., 2014). Når det gjelder denne rollen er det lite føringer fra skoleeier og myndigheter. Det blir derfor mye opp til den enkelte leder og ledergruppe hvordan denne rollen ivaretas.

Ved skole A ivaretas integratorrollen dels gjennom felles strategi i ledergruppen og dels gjennom individuelle initiativ for oppfølging fra avdelingslederne. Ledergruppen har en felles strategi om å være innom personalrom og arbeidsrom daglig og være tilgjengelige for medarbeiderne. De er opptatt av å skape samhold i hele personalet, blant annet ved å sette av tid til sosialt samvær og ha servering til planleggingsdager og lignende arrangementer. Særlig i forbindelse med koronasituasjonen er ledergruppen ekstra opptatt av å ta vare på personalet og skape tilhørighet. Avdelingsledernes individuelle oppfølging av sine medarbeidere synes å variere. Særlig en av avdelingslederne bruker mye tid på å være tett på medarbeiderne. Denne lederen oppgir å ha særlig lange arbeidsdager.

5.1.5 Ledergruppens samhandling og praksis

Ledermøtet

Ledergruppen har en todelt møtestruktur med et administrativt og et utviklingsorientert møte ukentlig på 1,5 time hver. I praksis blir strukturen noe utflytende.

«Det er det som er i utgangspunktet, og så går det litt over i hverandre alt etter som.» (A2).

Møteledelse og referat går på omgang. Mange små, praktiske saker blir tatt opp i ledermøtene fortløpende. Rektor beskriver det på denne måten:

«Ellers blir det veldig mange praktiske ting, for det er veldig ofte det som er nærmest.» (A1).

Alle melder inn saker via et samskrivingsdokument. Rektor sorterer og rydder i sakslisten og prioriterer saker, samt gir beskjed til resten av ledergruppen om noe må forberedes. Det er på agendaen på hvert møte å gå gjennom saker som må følges opp. I tillegg er det et ukentlig møte i plangruppen med fokus på utviklingsarbeid, der hele ledelsen samt lærerrepresentanter deltar.

Psykologisk trygghet

Ledergruppen bærer preg av å være forholdsvis ny og der er behov for forventnings- og rolleavklaringer. Det ser likevel ut for å være stor grad av psykologisk trygghet og raushet i gruppen. En av de nyansatte avdelingslederne gir uttrykk for at det oppleves trygt å komme med innspill i ledergruppen:

«Vi diskuterer åpent og raust nok til at vi kan komme bare med forslag uten at vi vet nødvendigvis at det er et godt forslag, men man kan komme med ideer for å spille på det.» (A3).

Gruppelæring

Lederne rapporterer om lite systematisk arbeid med å videreutvikle ledergruppen. Rektor sier at de har hatt én samling i høsthalvåret med fokus på endringsledelse og samarbeid, ellers har koronasituasjonen gjort sitt til at utvikling av ledergruppen ikke har vært prioritert denne høsten.

«Det har vi planer om, og rektor har vært veldig klar på det at hvis vi hadde hatt en normal høst så hadde vi reist bort, brukt tid på ledergruppen.» (A2).

For øvrig tilrettelegger rektor for at ledermøtene skal være en arena for opplæring av ledergruppens medlemmer, blant annet innen forvaltning. Hun er også opptatt av at de benytter seg av skoleeier sine kompetansehevende kurs for ledere.

Merverdi

De er opptatt av å utnytte hverandres ulike styrker i ledergruppen og på tvers av avdelingene. Den ene avdelingslederen forteller at dette arbeidet nettopp var påbegynt da skolen ble stengt ned i mars 2020 på grunn av koronasituasjonen:

«Vi begynte jo på å finne hva styrkene er til hver enkelt - at vi skal bruke hverandre på ting som vi er gode på.» (A1).

Når det gjelder merverdi på individnivå, har lederne ulike perspektiver på dette; rektor opplever personlig utvikling, mens en av de nye lederne har større fokus på praktisk og administrativ kunnskap. En etablert avdelingsleder fokuserer på trivsel.

Teamledelse

Både rektor og avdelingslederne gir uttrykk for at rektor har en viktig rolle, både i forhold til å være en rollemodell og at lederne får delegert ansvar og tillit. Rektor uttrykker:

«Jeg tenker at det er kjempeviktig - min rolle og min tilstedeværelse og min lederatferd.» (A1).

Formål

Rektor har fokus på elevenes trivsel og utvikling og beskriver ledergruppens hovedoppgave på følgende måte:

«[...] at det er trygt og fint å være her for barn og unge og at de får utvikle seg maks av hva de kan få til.» (A1).

Avdelingslederne har et større fokus på daglig drift:

«Ledergruppen sin viktigste oppgave er at hjulene går rundt, for å si det rett ut.» (A2).

5.1.6 Balanse og dilemma

Balanse og dilemma for ledergruppen

Alle opplever at administrativt arbeid tar mye tid og at det pedagogiske blir nedprioritert. Lederne gir uttrykk for at det administrative arbeidet fort kan ta overhånd og at de må være bevisst på å ha tilstrekkelig fokus på utviklingsrettet arbeid. Rektor reflekterer over balanse og dilemma:

«Jeg føler jo at det administrative tar mer tid enn jeg skulle ønske. Det finnes tusen eksempler på at det administrative ikke kan vente, men det pedagogiske kan du liksom skubbe på. Vi får ta det i morgen da. Jeg tror du må være bevisst på det, ellers går du i den fellen og blir en administrator.» (A1).

Balanse og dilemma for den enkelte leder

Ledergruppens medlemmer gir uttrykk for at de bruker mye tid på elevsaker, møter, vikararbeid og personalsaker. En avdelingsleder kommer med følgende utsagn:

«Jeg så på kalenderen min for noen uker siden og så på kalenderen over to uker, og da tror jeg at jeg satt i møter 18 timer to uker på rad, og det var bare de oppsatte møtene.» (A3).

En av avdelingslederne opplever at egen undervisning går utover tiden vedkommende har til å få gjort sine øvrige arbeidsoppgaver. En annen avdelingsleder uttrykker at egen undervisning er en viktig del av jobben og er veldig glad for at det er minst 30 prosent av stillingen. Alle i ledergruppen ønsker å bruke mer tid med elever og ansatte i læringsarbeidet, både i uformelle og formelle sammenhenger.

Alle opplever at de arbeider mer enn et årsverk og alle tar med arbeid hjem og jobber på kvelder og i helger. Særlig rektor opplever dette som belastende.

«Men du kan ikke holde på sånn i veldig mange år, tenker jeg. Jeg må innrømme at jeg har tenkt noen ganger hvor lenge jeg orker dette. Jeg har av og til kikket på om det finnes andre jobber.» (A1).

Rektor har reflektert rundt ledergruppens størrelse i forhold til mengden arbeidsoppgaver, men har betenkeligheter med å utvide ledergruppen. Rektor ønsker seg heller en kontorsjef eller en assisterende rektor.

«[...] skal vi ikke ha en avdelingsleder til? Og da har jeg tenkt at det ikke er avlastende å få en til. Enda mer informasjon som må flyte rundt, beskjeder som må gis.» (A1).

5.2 Case B

Skole B er en stor barneskole. Ledergruppen har arbeidet sammen over mange år. Rektor er den sist ansatte i ledergruppen. Utvalget består av tre representanter fra ledergruppen; to kvinner og én mann. Rektor har master i skoleledelse. De to avdelingslederne vi intervjuet har ikke noen formell skolelederutdannelse.

5.2.1 Entreprenørrollen

På skole B har entreprenørrollen vært preget av arbeid med Fagfornyelsen. I forbindelse med at skolen har hatt mange nytilsetninger så har utviklingsarbeidet også hatt fokus på opplæring i et skolemiljøprogram. Skolen har ikke arbeidet konkret med Skyfritt, men opplever at en del av Skyfritt blir ivaretatt gjennom dette programmet. Skolen har foreløpig valgt å ikke delta i desentralisert kompetanseutvikling. Lærerne samles ukentlig til felles utviklingstid.

«Vi har utviklingstid hver tirsdag og så har vi påfølgende avdelingsmøte om onsdagen.» (B2).

Utviklingsarbeidet planlegges av ledergruppen i samarbeid med utviklingsgruppen, der to lærere er representert i tillegg til ledelsen. Utviklingsgruppen har møte én gang pr. måned. Ledergruppen har ansvar for retning og innhold i utviklingsarbeidet, mens utviklingsgruppen er deltakende i praktisk gjennomføring. Fagfornyelsen blir implementert ved bruk av Utdanningsdirektoratet sine moduler, men er tilpasset lokale forhold.

«Det er jo ledergruppen som forbereder. Hva tenker vi, hvilken retning skal vi gå i, hva er viktig for vår skole? Og så tar vi med utviklingsgruppen og de lærerne som sitter der.» (B1).

Skolen har i flere år brukt et skolemiljøprogram for å utvikle skolemiljøet og ser på dette arbeidet som en del av utviklingsarbeidet. Selv om dette har vært et utviklingsområde i mange år, opplever rektor at det fremdeles er nødvendig å bruke tid på dette i utviklingstiden:

«For vi kan jo tro at det har blitt en del av driften etter mange år, men vi må hele tiden ta det opp igjen.» (B1).

Lederne opplever at de har handlingsrom til selv å velge fokus i skolens utviklingsarbeid. Svarene indikerer at ledergruppen har en felles forståelse for hva det fokuseres på og at de har vært i forkant på flere områder. Det gis uttrykk for at skolen har jobbet med elementer fra Fagfornyelse fra før av. Den ene avdelingslederen uttrykker det på følgende måte:

«Så egentlig har det ikke blitt noe mer når de nye læreplanene har kommet, det har bare blitt en litt annen innfallsvinkel.» (B2).

Rektor og en avdelingsleder har noe utadrettet kontakt mot nærmiljøet, men dette arbeidet er i liten grad systematisert i ledergruppen.

5.2.2 Produsentrollen

Når det gjelder produsentrollen ved skole B følges arbeidet med både læringsresultater og skolemiljø opp i henhold til fastsatte strukturer og programmer. Oppfølging av lærernes undervisning i klasserommet blir ivaretatt forskjellig fra avdelingsledernes side.

Skolen følger kommunens tilbud for oppfølging av nasjonale prøver og kartleggingsprøver og gjennomfører resultatmøter. Rektor gir uttrykk for at dette ikke er tilstrekkelig og ser det som en stor utfordring å følge opp læringsresultatene internt på skolen.

«Vi kan følge det løpet som etaten har lagt opp til og følge kurset, men så er det det som kommer etterpå. Hvordan skal vi klare at resultatene på nasjonale prøver nå i høst faktisk har noe å si for hvordan vi holder på i april?» (B1).

Hun gir også uttrykk for at avdelingslederne følger opp læringsarbeidet ulikt i sine avdelinger.

«Så vi er nok ikke uenige, men der er forskjell på hva man legger i oppgaven til avdelingslederrollen. [...] Det står ikke i forhold til hverandre det som blir gjort på avdelingene.» (B1).

En av avdelingslederne opplever å være tett på elevene, men at det er vanskelig å være tett på lærerne i det daglige. Den andre avdelingslederen synes det er lettere å være tettere på lærerne.

I forhold til arbeid med skolemiljø fokuseres det i alle intervjuene på at skolen jobber med et bestemt skolemiljøprogram, og særlig rektor trekker frem fordelene med systematikken dette medfører. Skolen har et eget skolemiljøteam som består av rektor, to avdelingsledere og representanter både fra skole og SFO. Dette teamet har ukentlige møter. Alle lederne gir uttrykk for at arbeid med 9A-saker er omfattende og til dels krevende. Slike saker er fast tema på ukentlige ledermøter.

«Så vi har stadig aktivitetsplaner, stadig oppfølging og vi har det som fast på ledermøte ukentlig dette å diskutere 9A.» (B3).

5.2.3 Administratorrollen

Administratorrollen på skole B kjennetegnes av at ledergruppen består av erfarne ledere med god kompetanse innen administrasjon og forvaltning. Rektor gir uttrykk for at avdelingslederne er dyktige i den administrative driften av sine avdelinger. Rektor har selv ansvar for økonomistyringen og involverer i liten grad resten av ledergruppen. Vikararbeidet håndteres av en av avdelingslederne.

«[...] og hun sier at det vil være mer belastende å gi det [vikararbeidet] fra seg og miste den kontrollen enn å ha det selv.» (B1).

Forvaltningsoppgaver oppleves som en økende belastning og arbeides med fortløpende uten at vi ser en bestemt systematikk. Rektor uttrykker det slik:

«Vi kunne sikkert vært mye bedre på det. Ellers så blir det litt ad hoc når det kommer opp.» (B1).

Foreløpig medfører innføring av ulike digitale verktøy merarbeid for lederne, men samtidig ser de nødvendigheten av at de innføres. Konsulentene oppleves som støtte, men i mindre grad som reell avlastning fordi mange oppgaver går automatisk til lederne. En av avdelingslederne påpeker en del oppgaver som konsulent kunne avlastet med:

«Og sånn sett så mener jeg at veldig mye av det forvaltningsmessige kunne gått som en merkantil jobb, og da kan du legge på innkjøp og oversikt over kopimaskiner og alt som skal til for å rulle å gå i et skolebygg.» (B3).

Ledergruppen ved rektor bruker støttesystemer fra skoleeier aktivt og opplever dette som en god hjelp.

5.2.4 Integratorrollen

Ved skole B ivaretas integratorrollen ved at ledergruppen er opptatt av å se sine medarbeidere og benytte uformelle møtepunkter til å styrke relasjonene mellom ledere og ansatte. Rektor uttaler:

«Og det er slike viktige møtepunkter som betyr mer enn vi kanskje tror. Hvor man får den uformelle praten.» (B1).

De ønsker også å være tilgjengelige for medarbeiderne sine. En av avdelingslederne uttrykker det slik:

“Åpen dør hele tiden. Så der er det folk hele tiden. Det der med å være tett på og bygge relasjoner. Å se de. Og lytte til de og ta de på alvor [...] å ivareta det de gir uttrykk for.” (B2).

Ved utfordringer og spenninger som oppstår i personalet er ledergruppen bevisst på å ta dette opp i ledermøtene og sammen drøfte mulige løsninger. Rektor beskriver dette som en etablert praksis i ledergruppen.

«Ja, og så har vi ofte oppe når vi merker at oi, nå er det mange som er sliten. Nå er det dårlig stemning på ett trinn. Eller nå må vi være obs på noe, at vi tar det opp i ledergruppen.» (B1).

5.2.5 Ledergruppens samhandling og praksis

Ledermøtet

Hver tirsdag er det ledermøte med drift og administrative saker. Fredag annenhver uke er det et ledermøte der pedagogisk utvikling er hovedtema og som henger sammen med utviklingstiden. I praksis blir denne inndelingen ifølge rektor noe blandet.

«Så er vi jo veldig ofte sånn at driften spiser oss. Og da blir også det møtet [fredagsmøtet] et driftsmøte.» (B1).

Saksliste lages gjerne på møtet før, men suppleres av alle frem mot møtet. Møteledelse og referatføring går på omgang. Møtene varer et par timer. Det avtales på forhånd hvis det er saker som møtedeltakerne skal forberede seg til. Det er ingen fast struktur på å følge opp saker, men ledergruppen forsøker å følge med på hva som ikke er blitt gjort og ta det opp igjen i møter. I tillegg er det et møte i måneden i utviklingsgruppen med fokus på praktisk gjennomføring av utviklingsarbeid, der hele ledelsen samt lærerrepresentanter deltar.

Psykologisk trygghet

Ledergruppens medlemmer gir uttrykk for at de er godt etablert og setter pris på hverandre og at det er trygghet til å være uenige i saker.

Gruppelæring

Særlig rektor er opptatt av at ledergruppen skal videreutvikles og gjør bevisste grep for å sette pedagogisk ledelse på dagsorden i ledermøtene. Blant annet legger rektor opp til at fredagsmøtene også brukes til utvikling av ledergruppen. I den forbindelse leses faglitteratur i forkant av møtene.

«Sånn at der er en god vei å gå med pedagogisk ledelse. Og derfor har vi prøvd å bruke disse bøkene for å støtte oss litt i hva sier forskning om vår rolle ut mot lærerne, og hva betyr det for vår jobb.» (B1).

Merverdi

Det er stor enighet om at det gir merverdi for skolen at ledergruppen jobber sammen som et team. Rektor gir uttrykk for at det er større gevinst av et samkjørt lederteam i forhold til at lederne jobber hver for seg.

«Det hadde gjerne fungert med ledelse hver for seg, men da hadde vi kommet et stykke og så hadde vi ikke kommet lengre. For at vi skal utvikle skolen i samme retning så må vi være et lederteam som er samkjørt og samsnakket og vil det samme.» (B1).

Alle i ledergruppen gir uttrykk for at de får mye igjen for å være en del av ledergruppen, både i forhold til læring og tilhørighet.

«Så jeg personlig synes at jeg lærer noe hver eneste dag og har en utvikling.» (B1).

Teamledelse

Alle gir uttrykk for at rektor har stor betydning som leder for ledergruppen. En av avdelingslederne sier det på denne måten:

«For å klare å dra i samme retning, er vi avhengig av en tydelig rektor som sier noe om hvor vi skal gå.» (B2).

Formål

Ledergruppen synes samstemt i sin forståelse av at elevenes læring i et trygt og godt skolemiljø er ledergruppens viktigste oppgave. Rektor trekker frem at struktur, rammer og oversikt på drift vil frigjøre kapasitet til det som er viktigst.

«Og jo mer struktur og rammer og oversikt vi har på drift, jo mer kan vi frigjøre kapasitet til å drive med det som vi skal drive med, å utvikle elevene.» (B1).

5.2.6 Balanse og dilemma

Balanse og dilemma for ledergruppen

Alle i ledergruppen gir uttrykk for at det går for mye tid til administrativt arbeid.

Avdelingslederne opplever at belastning knyttet til ulike oppgaver varierer gjennom året og gir derfor varierende tid til utviklingsarbeid.

«Du har tider på året der det administrative tar alt, enten du skal forberede deg for overgang til ungdomsskolen eller du skal ta imot nye førsteklasinger. Og du har oppstarten av et skoleår som krever sitt. Men der er perioder i året der jeg tenker at jeg fint kommer inn i den gode jobben med pedagogisk utviklingsarbeid.» (B3).

De uttrykker også at det er et dilemma når det gjelder mengden administrative oppgaver på grunn av skolestørrelsen.

«Vi er så stor at vi er nødt til å administrere hver eneste dag. Så det har vært et dilemma for oss.» (B3).

Rektor bekrefter at en del av det administrative arbeidet er flyttet over fra merkantilt ansatte til ledergruppen og viser til at de i de senere år har gått fra å ha to konsulenter til én.

«For en tid tilbake hadde vi to konsulenter, men vi ble enige om at oppgavene til konsulenten har minsket, så vi ansatte ikke en ny.» (B1).

Rektor gir uttrykk for at avdelingslederne fyller rollen sin på ulike måter og har ulikt fokus på driftsoppgaver versus pedagogikk og utvikling, men mener at de totalt sett er for opptatt av driftsoppgaver.

«Avdelingslederne var kjempegod på drift. Og det som man er kjempegod på, vil ofte være hovedfokuset. [...] Men for mye tid bruker vi på drift. Vi må over på mer pedagogisk utvikling.» (B1).

Balanse og dilemma for den enkelte leder

Rektor sier at hun bruker mye tid på pedagogisk utviklingsarbeid. Den ene avdelingslederen opplever at hun bruker for mye tid på administrasjon, mens en annen avdelingsleder synes at de krevende elevsakene tar uforholdsmessig mye tid. Både avdelingslederne og rektor problematiserer avdelingsledernes undervisningsplikt, og argumenterer for at undervisningen bør legges fleksibelt.

«Men at det er på avdelingsleder sin plan er noe annet enn at det er på elevene sin plan.»
(B1).

Rektor ønsker å bruke mer tid på pedagogisk utvikling. Avdelingslederne vil bruke mer tid på lærerne og elevene.

«Være tettere på lærerne, være ute med lærerne og med elevene. Ikke for å undervise [...] men å være tett på dem, være til stede i undervisningsrommene.» (B2).

Ingen i ledergruppen opplever at den ordinære arbeidstiden er tilstrekkelig for å få gjort jobben. Alle tar til tider med seg arbeid hjem.

«Du tar med arbeid hjem. Og det blir jo sånn vi må gjøre det, for ellers kommer vi ikke rundt. Får ikke gjort alle arbeidsoppgavene våre om vi ikke gjør det.» (B1).

5.3 Case C

Skole C er en liten barneskole. Ledergruppen har arbeidet sammen i 3 år. Utvalget består av tre representanter fra ledergruppen; én kvinne og to menn. Rektor har en mastergrad i skoleledelse og avdelingslederne har tatt rektorskolen.

5.3.1 Entreprenørrollen

Entreprenørrollen har på skole C vært preget av arbeid med Fagfornyelsen og samarbeid med høyskolemiljøer. Arbeidet sammen med høyskolene har vært både aksjonsforskning gjennom desentralisert kompetanseutvikling, praksis for lærerstudenter og flere andre prosjekter. Foreløpig har ikke skolen startet på arbeidet med Skyfritt.

Skolens utviklingsarbeid er forankret i ledergruppen og kvalitetsutviklingsgruppen. Denne gruppen består av skoleledelsen og to lærere og har møter annenhver uke. En av avdelingslederne har et særlig ansvar for å følge opp arbeidet i kvalitetsutviklingsgruppen. Rektor uttrykker det slik:

«Det er hovedsakelig i kvalitetsutviklingsgruppen. Men der ligger noen føringer som ledelsen i utgangspunktet har tenkt ut, at nå ønsker vi å styre i den retningen, eller den retningen. Så får vi med oss kvalitetsutviklingsgruppen.» (C1).

Utviklingsarbeidet har vært preget av Fagfornyelsen gjennom bruk av modulene fra Utdanningsdirektoratet. Lederne opplever stor grad av støtte fra skoleeier i dette arbeidet gjennom Sammen for kvalitet-samlingene i regi av etat for skole i Bergen kommune. En avdelingsleder beskriver det på denne måten:

«Så den muligheten vi har til å være god og følge en modell [Sammen for kvalitet] er ganske unik, det er ikke så mange andre kommuner som har det sånn.» (C3).

Rektor gir uttrykk for å ha et handlingsrom i utviklingsarbeidet gjennom å kunne gjøre egne prioriteringer.

«Men mine prioriteringer gjenspeiler sikkert mitt elevsyn og mitt læringssyn, hvor mye jeg prioriterer de ulike områdene som kommer fra etaten eller stat.» (C1).

Skolen er en aktiv aktør i nærmiljøet og er åpen for ulike kulturaktiviteter etter skoletid. En av avdelingslederne uttrykker det slik:

«Jeg mener at skolen skal være et kultur- og læringsnav som ikke bare foregår fra halv ni til to, men også hele ettermiddagen. [...] Det er en strategi vi har. Vi er enige om at slik bør det være.» (C3).

5.3.2 Produsentrollen

Skole C ivaretar produsentrollen blant annet gjennom å følge kommunens struktur for resultatoppfølging. Avdelingslederne følger opp lærernes undervisning ulikt. Skolemiljøet

ivaretas gjennom bruk av noen skolemiljøverktøy og ulike tiltak forankret i skolens egne planer.

Skolen er opptatt av å følge kommunens retningslinjer for gjennomføring og oppfølging av kartleggingsprøver og nasjonale prøver og gjennomfører egne resultatoppfølgingsmøter. Avdelingslederne har ansvaret og arbeider ulikt med oppfølging av elevenes læringsresultater i det daglige. Den ene avdelingslederen opplever at hun er tett på elevene og fanger opp utfordringer underveis. Dette tas opp med lærerne fortløpende, både når det gjelder elever og eventuelt det hun opplever som dårlig klasseledelse.

«Jeg føler at jeg har god oversikt på elevene og deres utfordringer og læring og læringsutvikling, både faglig og sosialt. [...] Jeg må si det største grepet mitt når det gjelder å sikre at det er ivaretatt, relasjonen mellom lærer og elev og klasseledelse, er at jeg er i klasserommet. Jeg kan jo ikke sikre det på bedre måte.» (C2).

Den andre avdelingslederen baserer seg på meldinger om behov fra lærerne som utgangspunkt for veiledning og mener at lærerne i stor grad selv må få velge sin egen måte å drive klasseledelse på.

«Jeg kjenner jo ikke elevenes prestasjoner så godt som lærerne gjør, så jeg er helt avhengig av at lærerne melder om hvordan det går. [...] Jeg styrer ikke det, har ikke noe ønske om å styre det. Jeg tenker at lærer må velge sin variant og jeg tror at her er det litt sprik.» (C3).

Skolen arbeider systematisk med skolemiljø blant annet gjennom å benytte flere verktøy, og de har et stort fokus på felles aktiviteter gjennom hele skoleåret. Den ene avdelingslederen uttaler:

«Og vi har i løpet av året sosiale happeninger gjennom skoleåret der vi mikser dem på trinn.» (C2).

Skolen har få 9A-saker, men rektor er involvert i alle slike saker. Det vises til gode resultater på brukerundersøkelser.

«Har hatt veldig få 9A-saker. Foreldrene har følt seg ivaretatt og tatt på alvor, enten det er foreldre som har meldt inn, eller det er barn eller det er vi som har meldt inn. Men jeg er involvert i alle 9A-sakene.» (C1).

5.3.3 Administratorrollen

Administratorrollen på skole C bærer preg av at arbeidet er svært ulikt fordelt i ledergruppen, der den ene avdelingslederen har en særlig stor belastning knyttet til administrative oppgaver.

Rektor har hovedansvaret for økonomistyringen. Han har en gjennomgang med personalet to ganger i året, samt at avdelingslederne er med på møte med økonomirådgiver der budsjettet blir laget. Utover dette informerer rektor sporadisk ledergruppen angående økonomi. Vikarbeidet er delt mellom avdelingslederne med en periode hver, men det er lite arbeid på grunn av lavt fravær.

Digitaliseringsprosessen som kommunen har vært gjennom de siste par årene oppleves som merarbeid. Flere i ledergruppen uttrykker samtidig at det gir en trygghet i forhold til riktig forvaltning, selv om de opplever at flere av programmene ikke er gode nok. Rektor uttrykker det slik:

«Jeg er helt sikker på at det gir merarbeid. Men samtidig på mange måter kan det gi en trygghet på at vi forvalter arbeidet vårt på en riktig måte.» (C1).

Kompetansen er ulik i ledergruppen når det gjelder forvaltnings- og digitaliseringsoppgaver, og oppgavene er i stor grad lagt til den ene avdelingslederen. Rektor opplever at slike oppgaver øker i omfang.

«Men jeg ser at de [avdelingslederne] blir mer og mer spist opp av byråkratisering og dokumentasjon og alt som er, uansett hva det er, Bk360, 9A-saker eller hva det skulle være.» (C1).

Ledergruppen opplever å utføre en del arbeidsoppgaver som like gjerne kunne vært utført av en merkantilt ansatt. Det er i hovedsak rektor som benytter seg av støttesystemet i

kommunen. Rektor opplever at det er et system som er personavhengig, og at han derfor av og til velger å ikke gå tjenestevei for å få den hjelpen han trenger.

«Når jeg ringer til et navn i etaten som jeg ikke vet hvem er, opplever jeg at jeg får mindre eller dårligere, eller ingen hjelp. Men dersom jeg ringer til en person i andre enden som jeg vet hvem er og som vet hvem jeg er, da får jeg en helt annen service. Men da er det ikke alltid jeg går tjenestevei.» (C1).

5.3.4 Integratorrollen

Ved skole C ivaretar ledergruppen integratorrollen blant annet gjennom ulike sosiale arrangementer for de ansatte. En av avdelingslederne uttrykker:

«Jeg tror vi er veldig enige om at vi skal lede med hodet i forhold til regler, men også med hjerte for å ivareta den enkeltes behov. Vi er glad i å gjøre ting felles.» (C3).

Lederne ønsker å være tettere på medarbeiderne gjennom uformelle møter i klasserommet.

5.3.5 Ledergruppens samhandling og praksis

Ledermøtet

Ledergruppen har to ukentlige møter. Til ukens første møte kaller rektor inn med saksliste og leder møtet. Referatskriving går på omgang. Dette møtet har fokus på daglig drift, samt elev- og personalsaker og varer i to timer. I tillegg har ledergruppen et møte med fokus på utviklingsarbeid som en av avdelingslederne har hovedansvar for. Dette møtet har ifølge rektor mindre fast struktur.

«Vi prøver å få til et pedagogisk møte onsdager. Men jeg skal være ærlig å si at det av og til blir spist opp av andre ting.» (C1).

Det er sporadisk i hvilken grad de må forberede seg til møtene. Det er heller ikke noen systematikk i forhold til oppfølging av saker.

Psykologisk trygghet

Alle gir uttrykk for å trives godt i ledergruppen og at det er trygghet for å være uenige i saker.

Rektor er opptatt av at ledergruppen skal bli en sammensveiset gjeng som kjenner hverandres styrker og svakheter.

«Vi vil at vi inne i dette rommet her skal være uenig, gjerne så fillene fyker. Men når vi går ut av dette rommet her så fronter vi enighet ut mot personalet. Og det har vi klart å få til.» (C1).

Gruppelæring

Ingen i ledergruppen gir uttrykk for at det arbeides systematisk med faglig oppdatering i ledergruppen.

Merverdi

Ledergruppen er opptatt av at det gir merverdi for skolen at de jobber sammen som et lederteam. De er mest opptatt av at de kan fordele oppgaver og utnytte hverandres kompetanser. Den ene avdelingslederen reflekterer imidlertid over kommunens ledelsesmodell slik:

«Jeg tror det er en forbedring med den nye ledermodellen, nå har jo den vært i ti år. Tror det er et pluss for skolen.» (C2).

Avdelingslederne uttrykker et personlig utbytte av å jobbe i skolen og at det gir mening å bidra til barns utvikling. Rektor er mer opptatt av at det gir utvikling å være i et lederteam, både faglig og sosialt.

«Det med å kunne spille ball med noen og få ulike perspektiv på ting uten at de alltid kommer med fasiten til meg, men stiller meg noen reflekterende spørsmål.» (C1).

Teamedelse

Rektor er opptatt av at han må lede gjennom andre, at han må gjøre andre gode for at skolen skal kunne oppfylle sitt samfunnsmandat. En av avdelingslederne legger vekt på at det har

stor betydning for ledergruppen hvordan rektor fremstår i forhold til engasjement, de valg han tar og måten dette formidles i ledergruppen.

Formål

Hele ledergruppen gir uttrykk for at deres viktigste oppgave er å gi elevene et godt skolemiljø og gode forutsetninger for læring, og at dette må ivaretas gjennom å gjøre de ansatte gode.

«Vi er elevenes ambassadører og min viktigste oppgave er å se at elevene har et trygt og godt skolemiljø, at de oppnår læring ut fra den de er. Og for å få det til må jeg få lærerne med på laget.» (C1).

5.3.6 Balanse og dilemma

Balanse og dilemma for ledergruppen

Hele ledergruppen opplever at administrative og byråkratiske oppgaver tar for stor del av arbeidstiden. De uttrykker ønske om å kunne være tettere på både elever og personale.

Rektor sier:

«Jeg synes det blir veldig mye byråkratisering etter hvert. Absolutt. Tett på-ledelse - om det er tett på byråkratiet eller om det er tett på elevene? Jeg vet jo hva jeg mener selv, det er jo elevene vi er her for.» (C1).

En av avdelingslederne uttrykker bekymring knyttet til at mange administrative oppgaver som merkantilt personale tidligere har utført, nå er flyttet over til ledere.

«Jeg håper ikke at Bergen kommune virkelig, det kjennes litt som de prøver å fase ut merkantilt. Det er veldig imot mitt ønske. Jeg synes det er veldig godt å kunne støtte meg til merkantilt, som sitter litt i navet av skolen [...]». (C3).

Avdelingslederne gir uttrykk for at det er viktig å ha noe undervisning. Rektor ønsker større fleksibilitet til å selv styre avdelingsledernes undervisning. Han mener at det ville gitt større utbytte for elevene. Han opplever press både fra fagorganisasjoner og skoleetaten om å binde avdelingsledernes undervisningstid, blant annet for å innfri norm om lærertetthet.

«Intensjonen var god, men jeg opplever at det er et enormt arbeidspress på avdelingslederne. Jeg synes det har blitt for rigid nå i forhold til at det skal være minimum tretti prosent og maksimum femti prosent. Det blir helt tulle. Jeg mener at vi som skole må kunne tilpasse det i forhold til hvilken undervisning er det hensiktsmessig at de har. [...] Det er jo ikke dermed sagt at avdelingslederne ikke ville undervist. De hadde jo gjort en forskjell for veldig mange flere elever på skolen hvis vi hadde hatt den friheten.» (C1).

Balanse og dilemma for den enkelte leder

Den ene avdelingslederen bruker mye tid sammen med elever og lærere. Den andre avdelingslederen bruker mye av sin arbeidsdag på forvaltning og praktisk organisering. Lederne er samstemte i at ordinær arbeidstid ikke strekker til for å få gjort nødvendige arbeidsoppgaver. Alle tar med arbeid hjem. Alle i ledergruppen gir samtidig uttrykk for at de velger å arbeide hjemme i helger og på kveldstid for å gjøre arbeidsuken mer overkommelig.

Den ene avdelingslederen opplever det som krevende å klare å holde fokus på pedagogisk utviklingsarbeid og uttrykker bekymring for at hun venter seg til at det pedagogiske aspektet blir nedprioritert.

«Jeg synes det var et større dilemma til å begynne med, fordi jeg trodde jeg skulle jobbe på en annen måte med pedagogisk utviklingsarbeid enn virkeligheten viste seg å være da jeg ble avdelingsleder. Men så er det jo slik virkeligheten din er, så blir du dratt inn i det, så blir det mindre og mindre dilemma etter hvert. Og det er jo faren med det, man må være bevisst på at man har riktig fokus.» (C2).

Den andre avdelingslederen i utvalget uttrykker:

«Jeg opplever ikke at jeg er så mye i klasserommet som jeg kanskje kunne ha vært. Jeg vet ikke helt hva som stopper meg, jeg har reflektert litt over det. Jeg inviteres jo i klasserommene, og jeg er jo der med andre lærere, men det tror jeg kanskje det burde vært et system på i større utstrekning.» (C3).

5.4 Case D

Skole D er en stor ungdomsskole. Ledergruppen har arbeidet sammen i flere år. Utvalget består av tre representanter fra ledergruppen; to kvinner og én mann. Alle som ble intervjuet hadde rektorskolen.

5.4.1 Entreprenørrollen

Ved skole D preges entreprenørrollen av arbeid med Fagfornyelsen. I dette arbeidet har skolen kommet langt. Skolen har tidligere arbeidet med dybdeløring i desentralisert kompetanseutvikling og ser på dette som et godt forarbeid til den nye læreplanen. Det har ikke vært arbeidet direkte med Skyfritt, men lederne mener at planens intensjoner til dels blir ivaretatt gjennom skolens ulike programmer for skolemiljø.

Utviklingsarbeidet styres av ledergruppen, men er og delvis forankret i en ressursgruppe som består av ledergruppen og en lærer fra hvert trinn. Den ene av lærerrepresentantene er tillitsvalgt på skolen. Denne ressursgruppen møtes en gang i måneden. Skolen har stort fokus på utvikling av skolemiljø og arbeidet med dette er forankret i ulike team med ansvar for ulike programmer.

Skolen har jobbet med dybdeløring gjennom desentralisert kompetanseutvikling tidligere og har derfor tilpasset arbeidet med Fagfornyelsen i forhold til sitt lokale utviklingsarbeid. De har fulgt modulene fra Utdanningsdirektoratet i implementeringen av Fagfornyelsen. Rektor opplever at de har kommet langt i dette arbeidet.

«Så har vi fulgt kompetansepakken til Utdanningsdirektoratet, der har vi vært gjennom 1 til 4 og har gått tilbake og kjører nå 2 for andre gang.» (D1).

Lederne mener at skolen har handlingsrom. Rektor vektlegger dette særlig i forhold til arbeid med skolemiljø.

«Jeg tenker at hele - selv om Skyfritt er kommet inn som en overordnet plan - så tenker jeg at alt som ligger inne i den psykososiale læringsmiljøbiten har vi stor plass til å gjøre lokale varianter ut av det.» (D1).

Ledergruppen bruker lite tid på kontakt med eksterne aktører.

5.4.2 Produsentrollen

På skole D ivaretas produsentrollen blant annet ved at avdelingslederne følger opp lærernes undervisning i stor grad på avdelingsmøtene. Skolen følger opp læringsresultatene systematisk og har hatt særlig fokus på vurdering. Skolemiljøet ivaretas gjennom bruk av flere ulike programmer.

Læringsresultater følges opp avdelingsvis, blant annet gjennom erfaringsdeling. Rektor gir uttrykk for at hun opplever at skolen har bedre struktur og systematikk for oppfølging av resultater på nasjonale prøver enn av eksamensresultater.

«Vi har ikke vært så god til å vurdere det endelige resultatet [eksamen] opp mot hva vi skal gjøre annerledes. Men akkurat nasjonale prøver har vi et godt system på. Det skjer på avdelingene i hovedsak. Avdelingsleder og lærerne går gjennom og lager tiltak på klassenivå, og på individnivå i noen sammenhenger i forhold til hvor behovene er i den enkelte gruppen.» (D1).

Skolen har arbeidet mye med vurdering og valgt å begrense bruken av karakterer.

«Vurdering er ett av områdene vi har jobbet mye med. [...] vi har hatt veldig mye fokus på underveisvurdering.» (D1).

De har også økt lærertettheten i basisfagene for å gi elevene tettere oppfølging og styrke relasjonene mellom lærer og elev. Dette har de bevisst valgt for å bedre kvaliteten på tilpasset opplæring og dermed redusere behovet for spesialundervisning.

«Vi er jo tett på i forhold til at vi har for eksempel lagt til rette for to lærere i norsk, engelsk og matematikk i alle klasser og de har timeplanlagt fagsamarbeid. Der kan vi [avdelingslederne] delta innimellom. [...] Jeg tenker at vi kvalitetssikrer det på den måten når de er flere.» (D2).

Skolen har flere ulike programmer i arbeidet med skolemiljø. Ett program retter seg mot individet, et annet er tiltak på klassenivå og et tredje program er mer skoleomfattende. Rektor er en pådriver for arbeidet med skolemiljø og deltar selv aktivt i alle planleggingsgrupper for de ulike programmene. Rektor viser til gode resultater på elevundersøkelsen og påpeker at skolen har lite atferdsutfordringer.

«Vi har det utrolig rolig. Jeg tror jeg blir involvert i noe atferdsmessig et par ganger i året. Så det bruker jeg veldig lite tid på.» (D1).

Det er generelt få 9A-saker ved skolen, men arbeidet med slike saker oppleves krevende.

5.4.3 Administratorrollen

På skole D bærer administratorrollen preg av at ledergruppen er effektiv og samarbeider godt slik at oppgavene blir ivaretatt uten at lederne opplever det som noen stor belastning. Rektor er opptatt av å skjerme avdelingslederne og siler derfor en del oppgaver og informasjon som går videre.

Rektor og en avdelingsleder følger opp økonomien, men bruker lite tid på det. Vikararbeidet ordnes i samarbeid mellom avdelingsledere og konsulent innenfor den ordinære arbeidstiden. Organiseringen med flere lærere i basisfagene gjør at det i utgangspunktet ikke settes inn vikar ved korttidsfravær. En av avdelingslederne beskriver organiseringen av vikararbeidet slik:

«Vi deler på det. Ikke slik at vi har en uke hver. Vi bare løser det sammen.» (D2).

Avdelingslederne gir uttrykk for at forvaltningsoppgaver oppleves som arbeidskrevende. Rektor er opptatt av å redusere avdelingsledernes arbeidsbelastning gjennom utvalg og forenkling av saker før de formidles videre.

«[...] og slippe å bruke hodet sitt på mange ting de ikke trenger. Eksempelvis kan jeg si at jeg vet at mange skoler sender ut all info som kommer ut fra etaten. Jeg siler mye. [...] Så jeg prøver å rydde i det og ta ut essensen av det de trenger å vite og lage en ny mail av det.» (D1).

Digitale systemer som er innført i senere tid oppleves som tungvint og tidkrevende, samtidig som lederne ser nødvendigheten av at slike systemer blir innført. Både rektor og avdelingsledere opplever at flere oppgaver som tidligere lå hos konsulenten nå overføres til den enkelte leder.

«Jeg ser at flere oppgaver blir tatt fra konsulenten og lagt på oss. [...] Så blir det liksom sagt i den andre enden at vi skal bruke tid på pedagogisk ledelse. Så det er litt rart at vi skal sitte med sånne ting.» (D2).

Ledelsen opplever god støtte fra skoleeier, for eksempel innen økonomi og personalsaker.

5.4.4 Integratorrollen

Ved skole D er rektor opptatt av at lederne skal se sine medarbeidere.

«Og så er det jo de der aller viktigste tingene, med å se medarbeiderne, med å ha en kultur for å alltid hilse og alltid se hverandre og alltid møte folk som kommer på besøk på en god måte.» (D1).

En av avdelingslederne uttrykker at verneombudet har etterlyst tiltak fra ledergruppen for å ivareta medarbeidernes arbeidsmiljø.

«Det er verneombudet som mener at vi gjør for lite. Har kanskje en forventning at vi skal iverksette alt som skal skje, men vi tenker at vi mer kan legge til rette for at ting kan skje. [...] Vi prøver på en måte å få til noe sammen sånn jevnt i regi av oss, men samtidig håper vi på enda mer initiativ fra lærerne selv.» (D3).

5.4.5 Ledergruppens samhandling og praksis

Ledermøtet

Det er to ledermøter per uke, et administrativt og et med fokus på utviklingsarbeid og pedagogisk ledelse. Møtene varer 2,5 timer inkludert felles lunsj. Møteledelse og referatskriving skal egentlig gå på rundgang, men blir ikke alltid slik. Alle melder inn saker i forkant til det møtet som de ønsker å ta opp saken. Det gis spesifikk beskjed hvis det forventes at man skal forberede seg til møtene. Rektor forutsetter at oppgaver blir fulgt opp.

«De er veldig på oppgavene og veldig til stede og jeg trenger ikke gå etter de og sjekke at ting blir gjort.» (D1).

Psykologisk trygghet

Lederne fremstår enige om at det er stor trygghet og trivsel i ledergruppen og det gis uttrykk for at det er takhøyde for å være uenige. De gir uttrykk for at de jobber godt sammen og kjenner hverandres styrker og svakheter. Rektor beskriver ledergruppen slik:

«Jeg vil si at vi er trygge på hverandre. Etter hvert så trygge at vi tør og å snakke om uenighet. At det er en gjensidig lojalitet i det som skjer på ledermøter og i ledergruppen.» (D1).

Gruppelæring

Det gis ikke uttrykk for at det arbeides systematisk med kontinuerlig gruppelæring, men rektor sier at de et par ganger i året har samlinger for å få nye impulser.

Merverdi

Alle opplever at ledergruppen gir merverdi for skolen. Avdelingslederne opplever at en samstemt og velfungerende ledergruppe har stor betydning blant annet i forhold til langsiktig planlegging og implementering av nytt utviklingsarbeid.

«Du får flere perspektiv på mange av de viktige sakene, for eksempel på det å implementere nytt utviklingsarbeid. Tenker at det er så utrolig nyttig at vi er en sånn ledergruppe som vi er.» (D3).

Ledergruppens medlemmer gir uttrykk for at de får mye støtte og lærer av hverandre. Rektor gir uttrykk for at ledergruppen er en viktig arena for dialog og refleksjon.

«Jeg tror jeg hadde vært en mye dårligere leder om jeg ikke hadde hatt lederteamet mitt til å sparre med.» (D1).

Teamledelse

Det er enighet om at rektor har en viktig rolle for ledergruppen både i forhold til struktur og væremåte. Avdelingslederne mener at rektors åpenhet og raushet er med på å prege kulturen i ledergruppen.

Formål

Ledergruppen mener at deres viktigste oppgave er at elevene utvikler seg og har det trygt og godt på skolen.

5.4.6 Balanse og dilemma

Balanse og dilemma for ledergruppen

Alle opplever at administrativt arbeid tar for mye tid og at det har økt de senere år. Lederne beskriver det som et dilemma fordi det går ut over kvaliteten på det pedagogiske utviklingsarbeidet. En av avdelingslederne uttaler følgende:

«Vi bruker mer tid på administrative oppgaver. Det gjør vi. [...] Det går jo ut over det pedagogiske utviklingsarbeidet, det gjør det nok.» (D3).

Rektor velger med hensikt bort en del administrative oppgaver selv om hun oppfatter oppgavene som pålagte.

«Så tenker jeg at noe - må være ærlig å si - at noe ut av det som jeg blir pålagt, det gjør jeg ikke.» (D1).

Rektor beskriver det videre slik:

«Og driften må gå uansett, så det som taper på alle disse nye administrative oppgavene, det er det pedagogiske arbeidet.» (D1).

Balanse og dilemma for den enkelte leder

Rektor rapporterer at hun bruker mye tid på administrative oppgaver og personalsaker. Avdelingslederne bruker også mye tid på administrative oppgaver, samt oppfølging av

elevsaker og kontakt med lærerne. Vedrørende avdelingsledernes undervisning gir de uttrykk for at de ser intensjonen med ordningen, men mener at det ikke burde være et krav.

«Jeg kan se tankegangen med at det å være i en klasse eller undervise, at det trekker deg nærmere. Men jeg er usikker på om det er noe som stemmer i forhold til intensjonen. [...] så er det ikke den undervisningsbiten som avgjør om du har kjennskap til hva de [lærerne] holder på med eller ikke.» (D1).

Alle lederne ønsker å kunne være tettere på læringsarbeidet og å jobbe mer med pedagogisk oppfølging. På spørsmål om hva hun ønsker mer tid til svarer rektor:

«Pedagogisk oppfølging. Da å være litt tettere på. Vi har ikke gjennomført skolevandring på et par år, for det er ikke tid til det, eller det er ikke prioritert. Det har liksom falt litt bak.» (D1).

Rektor arbeider en del helger, mens avdelingslederne sjelden tar med seg arbeid hjem. Alle tenker en del på jobb på fritiden, men gir uttrykk for at de lever godt med det. Rektor beskriver at det å ha en velfungerende ledergruppe er avgjørende.

«Jeg opplever ikke mye negativt stress. Det tror jeg og handler om lederteamet. Det å ha et fungerende lederteam kontra det å gå å lure på hvordan du skal få lederteamet til å fungere. Det er det ganske stor forskjell på. Jeg har vært i situasjoner der lederteamet ikke har fungert og vet jo at det kan føre til mye negativt stress.» (D1).

5.5 Sammenfatning av sentrale funn

Vi har valgt å sammenfatte våre funn i tre tabeller; lederroller, ledergruppens samhandling og praksis, balanse og dilemma.

5.5.1 Lederroller

I denne tabellen viser vi funn knyttet til de ulike lederrollene i PAIE-modellen (Strand, 2007):

Tema	Skole A	Skole B	Skole C	Skole D
Entreprenør	<p>Utviklingsarbeid forankret i plangruppe: Ledelsen og tre lærere. Ukentlig møte.</p> <p>Ledelsen forbereder nytt utviklingsarbeid gjennom uformell dialog i personalet.</p> <p>Arbeider med modulene i Fagfornyelsen tilpasset egen skole.</p> <p>Arbeidet lite med Skyfritt. Deltatt i decomp.</p> <p>Rektor opplever størst handlingsrom.</p> <p>Rektor bruker mye tid på samarbeid om utvikling av nærmiljøet.</p>	<p>Utviklingsarbeid planlegges av ledelsen hver annen uke. Utviklingsgruppe står for gjennomføring: To lærere og ledelsen. Månedlig møte.</p> <p>Arbeider med modulene i Fagfornyelsen tilpasset egen skole.</p> <p>Ledelsen anser arbeid med skolemiljøprogram som utviklingsarbeid.</p> <p>Mener Skyfritt delvis er ivaretatt gjennom skolemiljøprogram.</p> <p>Ikke deltatt i decomp.</p> <p>Opplever handlingsrom til selv å velge fokus.</p> <p>Noe kontakt med aktører i nærmiljøet.</p>	<p>Utviklingsarbeid forankret i ledelse og utviklingsgruppe: Ledelsen og to lærere. Møter annenhver uke. Ledelsen har ukentlig utviklingsmøte ledet av en avdelingsleder.</p> <p>Arbeider med modulene i Fagfornyelsen.</p> <p>Utstrakt samarbeid med ulike høyskoler, også decomp.</p> <p>Rektor gir uttrykk for å ha handlingsrom.</p> <p>Skolen er aktiv aktør i nærmiljøet for å legge til rette for kulturelle aktiviteter.</p>	<p>Utviklingsarbeid styres av ledelsen delvis forankret i ressursgruppe: Ledelsen og en lærer fra hvert trinn. Ledelsen ukentlig utviklingsmøte, ressursgruppen månedlig.</p> <p>Kommet langt med modulene i Fagfornyelsen.</p> <p>Mener Skyfritt er delvis ivaretatt gjennom skolemiljøprogrammer.</p> <p>Deltatt i decomp.</p> <p>Lederne mener skolen har handlingsrom.</p> <p>Bruker lite tid på kontakt med eksterne aktører.</p>
Produsent	<p>Vanligvis resultatmøter etter nasjonale prøver, kartleggingsprøver og eksamen.</p> <p>Lite felles strategier for oppfølging av lærernes undervisning. En avdelingsleder er mye i klasserom, bruker observasjon til veiledning.</p> <p>Opptatt av relasjoner i sammenheng med klasseledelse.</p> <p>Ivaretar skolemiljøet gjennom ulike program.</p> <p>Rektor involvert i de fleste 9A-saker, avdelingsledere ulik belastning.</p>	<p>Systematiske resultatmøter etter nasjonale prøver og kartleggingsprøver.</p> <p>Avdelingslederne følger opp lærernes undervisning ulikt.</p> <p>Skolen benytter et skolemiljøprogram. Arbeidet følges opp av team, ukentlige møter.</p> <p>Lederne opplever arbeid med 9A-saker som omfattende og krevende.</p>	<p>Systematiske resultatmøter etter nasjonale prøver og kartleggingsprøver.</p> <p>Avdelingslederne følger opp lærernes undervisning ulikt. En avdelingsleder gir uttrykk for å være tett på elever og lærere. Den andre baserer seg i større grad på at lærerne selv tar kontakt.</p> <p>Skolemiljøet ivaretas gjennom ulike verktøy og årshjul med flere felles aktiviteter.</p> <p>Få 9A-saker. Gode resultater på brukerundersøkelser.</p>	<p>Læringsresultater fra nasjonale prøver følges opp avdelingsvis. Arbeidet mye med vurdering, har valgt å begrense bruk av karakterer.</p> <p>Økt lærertetthet i basisfagene. Lite spesialundervisning.</p> <p>Bruker flere program for skolemiljø. Gode resultater på elevundersøkelser, lite atferdsutfordringer.</p> <p>Få 9A-saker, men sakene oppleves krevende.</p>

Administrator	<p>Rektor har hånd om økonomistyring.</p> <p>Vikararbeid ivaretas av en avdelingsleder.</p> <p>Mange forvaltningsoppgaver faller på rektor.</p> <p>Digitaliseringsprosesser oppleves krevende.</p> <p>Bevisst på at konsulentene skal avlaste ledelsen.</p> <p>Bruker støttefunksjoner fra skoleeier aktivt.</p>	<p>Rektor har hånd om økonomistyring.</p> <p>Vikararbeid ivaretas av en avdelingsleder.</p> <p>Forvaltningsoppgaver oppleves som økende belastning.</p> <p>Innføring av digitale verktøy oppleves som merarbeid.</p> <p>Konsulenten oppleves som støtte, i mindre grad reell avlastning.</p> <p>Bruker støttefunksjoner fra skoleeier aktivt.</p>	<p>Rektor følger opp økonomistyring, involverer ledergruppen noe.</p> <p>Vikararbeid er delt periodisk mellom avdelingslederne.</p> <p>Forvaltnings- og digitaliseringsoppgaver oppleves som økende belastning. I stor grad ivaretatt av en avdelingsleder.</p> <p>Ledergruppen utfører arbeidsoppgaver som kunne vært ivaretatt av merkantilt ansatt.</p> <p>Rektor bruker skoleeiers støttefunksjoner. Opplever at hjelpen er personavhengig.</p>	<p>Rektor i samarbeid med en avdelingsleder har ansvar for økonomistyringen.</p> <p>Vikararbeid organiseres av avdelingslederne i samarbeid, innenfor ordinær arbeidstid.</p> <p>Ingen gir uttrykk for at forvaltningsoppgaver oppleves krevende.</p> <p>Nye digitale systemer oppleves tungvint og tidkrevende, men nødvendige.</p> <p>Erfarer at merkanfile oppgaver flyttes fra konsulent til ledere.</p> <p>Opplever god støtte fra skoleeier.</p>
Integrator	<p>Felles strategi for å være tett på medarbeiderne i uformelle sammenhenger. Avdelingslederne følger opp ansatte ulikt.</p>	<p>Opptatt av å benytte uformelle møtepunkter og være tilgjengelig for medarbeiderne. Utfordringer og spenninger tas opp i ledermøter.</p>	<p>Ledergruppen har fokus på fellesskap og sosiale arrangementer.</p>	<p>Rektor er opptatt av at lederne skal se sine medarbeidere.</p> <p>Verneombud etterlyser tiltak.</p>

Tabell 1: Lederroller

5.5.2 Ledergruppens samhandling og praksis

I denne tabellen viser vi funn knyttet til ledergruppens praksis relatert til modell for effektive ledergrupper (Bang & Midelfart, 2019):

Tema	Skole A	Skole B	Skole C	Skole D
Ledermøtet	<p>Todelt møtestruktur, et administrativt og et utviklingsorientert møte ukentlig, 1,5 time hver. Noe utflytende struktur.</p> <p>Møteledelse og referat på omgang. Alle melder inn saker på forhånd.</p> <p>Rektor gir beskjed om noe skal forberedes.</p> <p>Oppfølging av saker er fast punkt på sakslisten.</p>	<p>Todelt møtestruktur. Ukentlig drifts- og administrasjonsmøte. Møte om pedagogisk utvikling annenhver uke. Noe utflytende struktur. Møtene varer to timer.</p> <p>Møteledelse og referat på omgang.</p> <p>Saksliste lages på møtet før, suppleres av alle frem mot møtet.</p> <p>Eventuell forberedelse avtales på forhånd.</p> <p>Ingen fast struktur for oppfølging av saker.</p>	<p>To ukentlige møter. Et med fokus daglig drift og et møte med fokus utviklingsarbeid. Driftsmøtet varer i to timer.</p> <p>Rektor kaller inn og leder. Referat på omgang. En avdelingsleder ansvar for utviklingsmøte, mindre fast struktur.</p> <p>Forberedelse til møtene er sporadisk.</p> <p>Ingen fast struktur for oppfølging av saker.</p>	<p>Todelt møtestruktur, et administrativt og et utviklingsorientert møte ukentlig, 2,5 timer inkludert felles lunsj.</p> <p>Møteledelse og referat stort sett på omgang.</p> <p>Alle melder inn saker på forhånd.</p> <p>Eventuell forberedelse avtales på forhånd.</p> <p>Ingen fast struktur for oppfølging av saker, rektor opplever at dette ikke er nødvendig.</p>

Psykologisk trygghet	Ledergruppen bærer preg av å være forholdsvis ny, behov for forventnings- og rolleavklaringer. Likevel stor grad av psykologisk trygghet og raushet i gruppen.	Ledergruppens medlemmer gir uttrykk for at de er godt etablert og setter pris på hverandre og at det er trygghet til å være uenige i saker.	Alle gir uttrykk for å trives godt i ledergruppen, trygghet for å være uenige i saker. Rektor er opptatt av at ledergruppen skal bli en sammensveiset gjeng som kjenner hverandres styrker og svakheter.	Lederne er enige i at det er stor trygghet og trivsel i ledergruppen, det gis uttrykk for takhøyde for å være uenige. De gir uttrykk for at de jobber godt sammen og kjenner hverandres styrker og svakheter.
Gruppelæring	Lederne rapporterer om lite systematisk arbeid med å videreutvikle ledergruppen.	Rektor er opptatt av at ledergruppen skal videreutvikles og gjør grep for å sette pedagogisk ledelse på dagsorden. Legger opp til at fredagsmøtene også brukes til utvikling av ledergruppen. Faglitteratur leses i forkant av møtene.	Lederne rapporterer om lite systematisk arbeid med å videreutvikle ledergruppen.	Det arbeides ikke systematisk med å videreutvikle ledergruppen, men rektor sier at de et par ganger i året har samlinger for å få nye impulser.
Merverdi	Opptatt av å utnytte hverandres styrker på tvers av avdelingene. Når det gjelder merverdi på individnivå, har lederne ulike perspektiver på dette; rektor opplever personlig utvikling, en av de nye lederne har større fokus på praktisk og administrativ kunnskap. En etablert avdelingsleder fokuserer på trivsel.	Det er stor enighet om at det gir merverdi for skolen at ledergruppen jobber sammen som et team. Rektor gir uttrykk for at det er større gevinst av et samkjørt lederteam enn at de jobber hver for seg. Alle i ledergruppen gir uttrykk for at de får mye igjen for å være en del av ledergruppen, både i forhold til læring og tilhørighet.	Opptatt av at det gir merverdi for skolen at de jobber sammen som et lederteam. Mest opptatt av at de kan fordele oppgaver og utnytte hverandres kompetanser. Avdelingslederne uttrykker personlig utbytte av jobb i skolen, meningsfull jobb. Rektor er opptatt av at det gir faglig og sosial utvikling å være i et lederteam.	Alle opplever at ledergruppen gir merverdi for skolen. Avdelingslederne mener en velfungerende ledergruppe har stor betydning for langsiktig planlegging og implementering av utviklingsarbeid. Gir uttrykk for at de får mye støtte og lærer av hverandre. Rektor mener ledergruppen er en viktig arena for dialog og refleksjon.
Teamledelse	Alle gir uttrykk for at rektor har en viktig rolle, både i forhold til å være en rollemodell og at lederne får delegert ansvar og tillit.	Alle mener rektor har stor betydning som leder for ledergruppen.	Rektor er opptatt av å lede gjennom andre, gjøre andre gode for at skolen skal oppfylle sitt samfunnsmandat. En avdelingsleder legger vekt på betydningen av hvordan rektor fremstår.	Enighet om at rektor har en viktig rolle for ledergruppen både i forhold til struktur og væremåte. Avdelingslederne mener rektors åpenhet og raushet preger kulturen i ledergruppen.
Formål	Rektor har fokus på elevenes trivsel og utvikling. Avdelingslederne har et større fokus på daglig drift.	Samstemt i forståelse av at elevenes læring i et trygt og godt skolemiljø er ledergruppens viktigste oppgave. Rektor trekker frem at struktur, rammer og oversikt på drift vil frigjøre kapasitet til det som er viktigst.	Gir uttrykk for at deres viktigste oppgave er å gi elevene et godt skolemiljø og gode forutsetninger for læring, og at dette må ivaretas gjennom å gjøre de ansatte gode.	Ledergruppen mener at deres viktigste oppgave er at elevene utvikler seg og har det trygt og godt på skolen.

Tabell 2: Ledergruppens samhandling og praksis.

5.5.3 Balanse og dilemma

I denne tabellen synliggjør vi funn knyttet til balanse og dilemmaer både i ledergruppene og hos den enkelte leder:

Tema	Skole A	Skole B	Skole C	Skole D
Balanse ledergruppen	Alle opplever at administrativt arbeid tar mye tid og at det pedagogiske blir nedprioritert.	Alle gir uttrykk for at det går for mye tid til administrativt arbeid. Avdelingslederne uttrykker at belastning knyttet til ulike oppgaver varierer gjennom året og gir derfor varierende tid til utviklingsarbeid.	Alle opplever at administrative og byråkratiske oppgaver tar for stor del av arbeidstiden. De uttrykker ønske om å kunne være tettere på både elever og personale.	Alle opplever at administrativt arbeid tar for mye tid og at det har økt de senere år.
Dilemma ledergruppen	Lederne gir uttrykk for at det administrative arbeidet kan ta overhånd og at de må være bevisst på å ha tilstrekkelig fokus på utviklingsrettet arbeid.	Rektor gir uttrykk for at avdelingslederne fyller rollen sin ulikt og er for opptatt av drift. De uttrykker også et dilemma når det gjelder mengden administrative oppgaver på grunn av skolestørrelsen.	Rektor ønsker større fleksibilitet til å selv styre avdelingsledernes undervisning.	Lederne beskriver at det administrative arbeidet tar for mye tid, fordi det går ut over kvaliteten på det pedagogiske utviklingsarbeidet.
Balanse for den enkelte leder	Gir uttrykk for at de bruker mye tid på elevsaker, møter, vikararbeid og personalsaker. En avdelingsleder opplever egen undervisning som en belastning, en annen synes det er en viktig del av jobben	Rektor bruker mye tid på pedagogisk utviklingsarbeid. En avdelingsleder opplever å bruke for mye tid på administrasjon, en annen at de krevende elevsakene tar for mye tid. Avdelingslederne og rektor problematiserer avdelingsledernes undervisningsplikt. Argumenterer for at undervisningen bør kunne legges fleksibelt.	Den ene avdelingslederen bruker mye tid sammen med elever og lærere. Den andre avdelingslederen bruker mye av sin arbeidsdag på forvaltning og praktisk organisering. Avdelingslederne uttrykker at det er viktig å ha noe undervisning.	Rektor bruker mye tid på administrative oppgaver og personalsaker. Avdelingslederne bruker mye tid på administrative oppgaver samt oppfølging av elevsaker og kontakt med lærere. Vedrørende avdelingsledernes undervisning ser de intensjonen, men mener det ikke burde være et krav.
Dilemma for den enkelte leder	Alle ønsker å bruke mer tid med elever i læringsarbeid og tid med ansatte, både i uformelle og formelle sammenhenger. Rektor har reflektert rundt ledergruppens størrelse i forhold til arbeidsoppgaver, har betenkeligheter med å utvide ledergruppen. Alle opplever at de arbeider mer enn ett årsverk, alle tar med arbeid hjem og jobber kvelder og helger. Særlig rektor opplever dette som belastende.	Rektor ønsker å bruke mer tid på pedagogisk utvikling. Avdelingslederne vil bruke mer tid på lærere og elever. Ingen i ledergruppen opplever at den ordinære arbeidstiden er tilstrekkelig for å få gjort jobben. Alle tar til tider med seg arbeid hjem.	Den ene avdelingslederen opplever det som krevende å holde fokus på pedagogisk utviklingsarbeid og uttrykker bekymring for at hun venner seg til at det pedagogiske blir nedprioritert. Samstemte i at ordinær arbeidstid ikke strekker til. Alle tar med arbeid hjem og gir uttrykk for at de velger å arbeide hjemme helg og kveld for å gjøre arbeidsuken mer overkommelig.	Alle ønsker å kunne være tettere på læringsarbeidet og jobbe mer med pedagogisk oppfølging og pedagogisk utviklingsarbeid. Rektor arbeider en del helger, avdelingsledere tar sjelden med seg arbeid hjem. Alle tenker en del på jobb på fritiden, men gir uttrykk for at de lever godt med det. Rektor beskriver at det er avgjørende å ha en velfungerende ledergruppe.

Tabell 3: Balanse og dilemma.

6 Sammenlignende analyse av funn

I kapittel 5 analyserte vi funnene våre case for case og sammenfattet dem i tre tabeller. I dette kapittelet sammenligner vi funnene mellom de ulike casene. Vi vil først kort redegjøre for noen ulikheter mellom casene (6.1). Videre i kapittelet analyserer vi funn opp mot lederroller i PAIE-modellen (6.2), balanse og dilemmaer (6.3) og modell for effektive ledergrupper (6.4). Vi ser at det er en rekke fellestrekk mellom casene, men vi finner også noen forskjeller.

6.1 Ulikheter mellom casene

Ledergruppen ved skole A har nye medlemmer og bærer preg av å ikke være helt samkjørt. De enkelte medlemmene gjør ting på sin egen måte, uten nødvendigvis at dette blir rapportert inn i ledergruppen. De bar også preg av å forklare en del av sine utfordringer med koronasituasjonen. Ledergruppen ved skole B bærer preg av å ha godt innarbeidede rutiner, men samtidig er det en rektor som arbeider aktivt for å utvikle ledergruppen til å ha et større faglig og utviklingsorientert fokus. Ledergruppen ved skole C synes å bestå av ledere som både arbeider og prioriterer ulikt. De fordeler arbeid ut fra forskjellig kompetanse og interesser, med det resultat at avdelingene synes å driftes veldig ulikt. Ledergruppen ved skole D fremstår som samkjørt og medlemmene trives godt med å arbeide sammen. De uttrykker tilfredshet med hvordan de som ledergruppe håndterer drift og utvikling av skolen.

Vi ser at det er forskjeller på hvordan ledergruppene gir uttrykk for at de samhandler og håndterer lederoppgavene sine. Det kan synes å ha betydning for samhandlingen hvor etablert ledergruppene er. Det kan også virke som at skolestørrelse er en faktor som medfører at skolene organiserer seg på noe ulikt vis. Store enheter kjennetegnes av at mye ansvar er delegert fra rektor til avdelingsledere. Små enheter kjennetegnes av lederne er spesialisert på bestemte arbeidsoppgaver. Ved en av skolene gir avdelingslederne uttrykk for at de ikke er stresset av arbeidsbyrden. Vi ser dette blant annet i sammenheng med at rektor skjærmer dem for oppgaver og velger vekk enkelte arbeidsoppgaver, der noen strengt tatt er pålagte oppgaver. I tillegg ser vi at denne ledergruppen har organisert skolen alternativt når det gjelder spesialpedagogikk, vurdering og vikarorganisering, slik at det skapes ro i skolehverdagen for avdelingslederne.

6.2 Lederrollene i PAIE-modellen

Vi ser i vår undersøkelse at det er flere fellestrekk mellom ledergruppene. Funnene viser også at ledergruppene i stor grad er organisert med sammenlignbare strukturer for å ivareta oppgavene sine. Felles for alle ledergruppene er at det oppleves utfordrende å balansere de ulike lederrollene, og at særlig administratorrollen synes å være tidkrevende.

Entreprenørrollen ser vi at ledergruppene i stor grad ivaretar gjennom etablerte strukturer og systemer. Samtidig viser funnene at elementer i produsentrollen og integratrollen synes mer utfordrende å ivareta, og at det er en del variasjon i hvorledes produsentrollen håndteres.

6.2.1 Administratorrollen

Orden, kontroll og dokumentasjon er vesentlige elementer som fyller administratorrollen (Strand, 2007). Administratorrollen er knyttet til administrativt arbeid i skolen, som forvaltning, økonomistyring, vikararbeid, andre byråkratiske oppgaver og daglig drift. Utgangspunktet for Bergen kommune sin byrådsak *Skoleledelse for fremtiden i Bergen* (2008), er et ønske om å få mer fokus på pedagogisk ledelse i skolene. Til grunn for dette ligger en forståelse om at skoleledere generelt sett er tydeligere i den administrative delen av skolelederrollen enn som pedagogiske ledere.

Vår undersøkelse viser at skolelederne opplever at administratorrollen fremdeles tar for stor plass i arbeidshverdagen:

Forvaltningsoppgaver

Ledergruppene i vår undersøkelse opplever at mengden forvaltningsoppgaver har økt og at oppgavene i større grad enn tidligere forplikter og må dokumenteres. Selv om flere fremstår som erfarne og dyktige på dette området, oppleves administratorrollen som en belastning fordi oppgavene tar uforholdsmessig mye tid av deres arbeidsdag. Det kan også synes som at det er noe variasjon i ledernes kompetanse knyttet til forvaltningsoppgavene, men det oppleves først og fremst belastende fordi oppgavene tar mye tid og ikke kan velges vekk. Det fremstår som at de fleste avdelingslederne opplever at det har blitt krevende å balansere økte krav til denne rollen i kombinasjon med andre roller som også må ivaretas.

Merkantile oppgaver

Flere av lederne uttrykker at de opplever at mange tradisjonelt merkantile oppgaver nå er flyttet fra konsulentene og over til skolelederne. Dette er i mange tilfeller resultat av at flere oppgaver nå er digitalisert og går direkte til nærmeste leder og ikke til konsulent. Rektorene og flere av avdelingslederne i utvalget uttrykker at de ønsker å delegere merkantile oppgaver til konsulentene, men at dette ofte ikke er mulig. Dette tydeliggjøres ytterligere ved at en rektor uttrykker at oppgavene til konsulentene avtar og at en konsulent som nylig sluttet derfor ikke ble erstattet.

Digitale verktøy

I takt med den teknologiske utviklingen og økte krav til offentlig forvaltning, har det de siste årene kommet nye rutiner og flere digitale verktøy. Informantene i vår undersøkelse ser på innføring av digitale verktøy som nødvendig, men uttrykker at det har medført merarbeid for lederne. Skolenes merkantilt ansatte fremstår som en støtte i dette arbeidet, men ikke i særlig grad som en reell avlastning. Dette forklares blant annet med at de nye digitale systemene som innføres er organisert slik at arbeidsoppgaver automatisk går til lederne.

Delegering og prioritering av oppgaver

To av rektorene er særlig opptatt av at avdelingslederne skal skjermes for en del administrative oppgaver, for å sikre at oppgaver knyttet til elevenes læring blir godt ivaretatt. Dette ser vi som et grep som kan bidra til større fokus blant avdelingslederne på produsentrollen. To rektorer gir også uttrykk for at de selv velger å nedprioritere enkelte forvaltningsoppgaver eller andre oppgaver, som i utgangspunktet er å oppfatte som pålagte oppgaver. Forskning viser at skoleledelse har stor innvirkning på elevenes læring og at skoleledere må ha fokus på dette i sitt arbeid (Robinson, 2014). Det synes som at rektorenes grep er motivert av å ivareta dette perspektivet.

6.2.2 Produsentrollen

I vår bruk av PAIE-modellen er produsentrollen én av rollene som fyller begrepet *pedagogisk ledelse*. Glosvik et al. (2014) omtaler produsentrollen som *faglig leder* med fokus på undervisning, didaktikk og klasseledelse. I skolen er de overordnede målene forankret i opplæringslova kapittel 1 (1998) og overordnet del i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017), samt at krav til trygt og godt skolemiljø er hjemlet i

opplæringslova kapittel 9 A (1998). I vår oppgave forstår vi produsentrollen som ledernes oppfølging av læringsresultater, undervisning og skolemiljø. Produsentrollen kjennetegnes av ledere som pådrivere i forhold til mål og resultater (Strand, 2007). Lotsberg (1997) belyser samfunnsendringer som har påvirket skolen, og viser til at skoleledere som før primært ivaretok administratorrollen og integratrollen, nå også må ivareta entreprenørrollen og produsentrollen.

Alle skolene i vår undersøkelse følger opp læringsresultater systematisk gjennom struktur tilrettelagt av skoleeier. Daglig oppfølging av lærernes undervisning kjennetegnes av varierende tilnæringsmåter, både når det gjelder kvalitet og kvantitet. Ingen av skolene synes å ha en felles strategi for dette.

Vår undersøkelse viser følgende hovedtrekk knyttet til produsentrollen:

Læringsresultater

Når det gjelder oppfølging av læringsresultater ved de ulike skolene følger ledergruppene i stor grad skoleeiers strategi. Denne strategien innbefatter deltakelse på årlige fellessamlinger for avdelingsledere og lærere, med opplæring og gjennomgang av arbeid med resultater fra enten kartleggingsprøver eller nasjonale prøver. Dette følges opp med interne resultatmøter i avdelingene, samt at resultatene løftes frem i ledermøter. Vi ser at denne delen av produsentrollen ivaretas. En sannsynlig årsak til dette er at skoleeier har etablert et system som det forventes at skolene bruker.

Skolemiljø

Alle ledergruppene sikrer at skolene er proaktive i arbeidet med skolemiljø, men de har valgt ulike tilnæringsmåter og programmer. Elevenes skolemiljø ivaretas i stor grad gjennom faste strukturer og rutiner som ledergruppene har etablert. Vi ser at skolene slik sikrer ivaretagelse av denne delen av produsentrollen. For å arbeide systematisk med skolemiljø har alle ledergruppene valgt å ta i bruk ulike program eller verktøy. Programmene følges gjerne opp av ulike arbeidsgrupper der også ledergruppene er representert, og det avholdes regelmessige møter som sikrer kontinuitet i arbeidet. Skolemiljø er jevnlig tema på ledermøter og avdelingsmøter. To av fire skoler rapporterer at de bruker mye tid på arbeidet med 9A-saker.

Oppfølging av lærernes undervisning

Lotsberg (1997) viser til at skolelederen i større grad enn tidligere må rette sin oppmerksomhet mot aktiviteten i klasserommet. Glosvik et al. (2014) påpeker at skoleledelsen må ivareta fire grunnleggende arbeidsfelt og knytter produsentrollen til skolens mandat, som er undervisning. I vår undersøkelse kommer det frem at daglig oppfølging av undervisning synes å være overlatt til valg hos den enkelte leder og i liten grad er forankret i en felles rolleforståelse i ledergruppen. Dette resulterer i ulik ivaretagelse av denne delen av produsentrollen. I praksis betyr dette at lærernes undervisning følges opp av avdelingslederne på forskjellig vis. Dette gjelder både mellom de ulike skolene i utvalget og internt på den enkelte skole. En av avdelingslederne i utvalget opplever for eksempel å være tett på elevene og lærerne ved å være mye ute i klasserommene, mens en annen avdelingsleder i større grad følger opp sine lærere i form av råd og veiledning når lærerne selv tar kontakt, samt gjennom avdelingsmøter. En opplever å være tett på elevene, men at det er vanskelig å være tett på lærerne i det daglige, mens en annen synes det er lettere å være tettere på lærerne enn elevene.

6.2.3 Entreprenørrollen

I vår bruk av PAIE-modellen er entreprenørrollen én av rollene som fyller begrepet *pedagogisk ledelse*. Vi har knyttet entreprenørrollen til skoleutvikling, som endring og nyskaping. Glosvik et al. (2014) viser til at rektor fyller entreprenørrollen gjennom å være endringsleder og organisere forandringer i skolen, som reformer og endringskrav fra omgivelsene. Strand (2007) viser til at entreprenørrollen utøves ved at lederne har fokus på innovasjon og nyskaping gjennom strategisk ledelse. Lotsberg (1997) belyser samfunnsendringer som har ført til at skoleledere i større grad enn tidligere må ivareta entreprenørrollen.

I vår undersøkelse ser vi følgende hovedtrekk knyttet til entreprenørrollen:

Etablerte strukturer

Vi ser at det ved alle skolene i undersøkelsen er etablert strukturer som ivaretar entreprenørrollen:

Alle ledergruppene har en todelt møtestruktur der skolens utviklingsarbeid i utgangspunktet er tema for det ene møtet. Tre av fire ledergrupper har ukentlige ledermøter med fokus på skoleutvikling, mens én skole har slike møter annen hver uke. Fokus i de ulike ledermøtene kan gli litt over i hverandre og møtet med fokus på skoleutvikling kan i følge informantene lett bli til et driftsmøte. Møtestrukturene bidrar likevel til å opprettholde kontinuitet i arbeid knyttet til strategisk ledelse når det gjelder skolens entreprenørarbeid.

I tillegg er det ved alle skolene etablert en egen gruppe som skal arbeide med utviklingsarbeidet. Denne gruppen består av hele ledergruppen og representanter for lærerpersonalet. Denne gruppen benevnes ulikt på de ulike skolene, og kalles henholdsvis for plangruppe, utviklingsgruppe, kvalitetsutviklingsgruppe og ressursgruppe. Vi ser at en slik gruppe får ulik påvirkningsmulighet på utviklingsarbeidet ut fra hvor ofte den samles og hvor mange lærere som er inkludert. I vårt utvalg varierer møtehyppigheten i denne gruppen fra ukentlig til én gang i måneden og det er også variabelt hvor stor andel lærere som er med i gruppene. Disse møtene og ledermøtene er strukturer som bidrar til å ivareta entreprenørrollen.

Alle skolene har etablert en fast struktur der alle pedagogene samles ukentlig til felles utviklingstid. Det er derfor forpliktende for ledergruppene at utviklingstiden er godt planlagt. Vi ser det som sannsynlig at dette er en medvirkende årsak til at alle ledergruppene ivaretar entreprenørrollen på en god måte.

Innhold i utviklingsarbeidet

Vi ser at ledergruppene opplever forpliktelse når det gjelder pålagte utviklingsoppgaver. Strand (2007) er opptatt av at entreprenørrollen utøves i samspill med, og påvirkning fra omgivelsene. Glosvik et al. (2014) omtaler entreprenørrollen som arbeid i arbeidsfeltet *samfunnets krav* (jfr. fig. 2). En vesentlig del av skolenes entreprenørvirksomhet er knyttet til Fagfornyelsen. Dette er et pålagt utviklingsarbeid fra nasjonale skolemyndigheter. Fremdriften i dette arbeidet varierer noe fra skole til skole. Det synes som at der er noe forskjell mellom skolene i hvilken grad Fagfornyelsen oppfattes som innovasjon og nyskaping eller som justeringer av eksisterende praksis. Et annet pålagt utviklingsarbeid er innføring av skoleeiers plan for inkluderende oppvekstmiljø *Skyfritt* (2019). Dette arbeidet er nylig introdusert og ingen av skolene har kommet ordentlig i gang med arbeidet. Likevel gir

respondenter ved noen skoler uttrykk for at planen delvis er ivaretatt av allerede innførte programmer som skolene benytter i sitt arbeid med skolemiljø.

Handlingsrom

Som Strand (2007) påpeker, har ledere store muligheter for å påvirke handlingsrommet. Handlingsrommet vil variere ut fra blant annet leders subjektive oppfatning, kunnskap og erfaring, og beskriver hvilke muligheter og begrensninger ledere har til å utøve ledelse. Alle lederne gir uttrykk for at de har et handlingsrom, men det generelle inntrykket er at rektorene opplever handlingsrommet som større enn avdelingslederne. Når det gjelder entreprenørrollen ser vi at skolene bruker handlingsrommet til å fylle rollen noe ulikt. Tre av skolene i utvalget har valgt å delta i desentralisert kompetanseutvikling. To av skolene arbeider med innføring av program for arbeid med skole- og klasse miljø. Ledergruppene ved de ulike skolene fyller også entreprenørrollen med varierende grad av samspill med ulike aktører i nærmiljøet. Dette henger sammen med lokale variasjoner i oppvekstmiljøet og etablerte tradisjoner.

6.2.4 Integratorrollen

I vår bruk av PAIE-modellen er integratorrollen én av rollene som fyller begrepet *pedagogisk ledelse*. Integratorrollen har fokus på å bygge fellesskap og skape identitet og oppslutning (Strand, 2017). For å lykkes i offentlig sektor må denne rollen ivaretas og det er viktig for skoleledere å fylle integratorrollen gjennom blant annet å vedlikeholde og utvikle relasjoner (Glosvik et al., 2014). I vår oppgave ser vi integratorrollen i sammenheng med Bergen kommune sine intensjoner ved innføring av ny ledelsesmodell (jfr. Bergen kommunes byrådsak, 412/09), der lederne skal være tett på sine medarbeidere.

I våre funn er det særlig tre forhold som er fremtredende:

Ønske om mer tid

Alle lederne uttrykker ønske om å prioritere mer tid til oppfølging av sine medarbeidere. Særlig knytter dette seg til å se sine medarbeidere gjennom tilstedeværelse i klasserommet. Vi ser ønsket om å være tettere på medarbeiderne i sammenheng med både integratorrollen og produsentrollen, fordi det gir muligheter for både å styrke relasjonen til medarbeiderne (integratorrollen) og følge opp undervisningen (produsentrollen).

Ulik ivaretagelse

Integratorrollen ivaretas av avdelingslederne på ulikt vis. Noen av avdelingslederne bruker mye tid på å være til stede i klasserommene, og slik være tett på sine medarbeidere. Andre igjen uttrykker at de er tilgjengelige for sine medarbeidere når de selv tar kontakt. Vår undersøkelse viser således at integratorrollen er personavhengig.

Felles strategier

Flere av ledergruppene gir inntrykk av at ivaretagelsen av integratorrollen er tema i ledergruppens møter. De uttrykker at de har som uttalt strategi i ledergruppen å være tett på medarbeiderne ved å utnytte de uformelle møtepunktene i løpet av en arbeidsdag. Flere nevner også at de alltid har åpen dør til kontoret og at medarbeiderne alltid er velkommen til deres kontor. Ledergruppene gir også uttrykk for å være opptatt av det sosiale fellesskapet i personalet.

6.3 Balanse og dilemma

Strand (2007) viser til at inndelinger i ulike roller (PAIE) kan brukes til å belyse ledelsesdilemmaer. Vår undersøkelse viser at lederne bruker ulikt med tid i jobben. De fleste lederne opplever at de må arbeide mer enn et årsverk og at de tar arbeid med seg hjem. Likevel oppleves det som et dilemma å få tiden til å strekke til. Å klare å balansere de ulike rollene er krevende både for rektorer og avdelingsledere.

Videre redegjør vi for våre funn knyttet balanse og dilemmaer mellom lederroller i PAIE-modellen:

6.3.1 Administratorrollen

For omfattende på bekostning av andre lederroller

Et av våre mest sentrale funn er at administratorrollen er omfattende og alle ledergruppene gir uttrykk for at administrativt arbeid tar for mye tid. Informantene våre opplever dette som et dilemma fordi de ønsker å bruke mer tid på andre oppgaver. Oppgaver knyttet til administratorrollen blir i stor grad gjennomført. Mulige årsaker er at mange av oppgavene forstås som pålagte oppgaver som ofte er juridisk forankret, mens andre oppgaver oppleves forpliktende av mer praktiske årsaker.

6.3.2 Produsentrollen

Krevende å følge opp lærernes undervisning

I Bergen kommunes byrådsak *Skoleledelse for fremtiden i Bergen* (2008) påpekes det at: «Ledelsen skal ha tettere oppfølging av skolens lærere ved observasjon og veiledning i daglig praksis.» (s. 15). Vår undersøkelse viser at denne delen av produsentrollen er krevende å følge opp. De fleste lederne gir uttrykk for at det er utfordrende å følge opp lærernes undervisning. Alle lederne i undersøkelsen ønsker å bruke mer tid på dette, men opplever at tiden ikke strekker til. I vår undersøkelse ser vi at oppfølging av undervisning i liten grad er tema i ledergruppenes møter og vi ser dette i sammenheng med at ansvaret er delegert til avdelingslederne.

Avdelingsleders undervisning er en utfordring

Når det gjelder avdelingsledernes undervisningsplikt er hensikten beskrevet slik i Bergen kommune sin byrådsak *Skoleledelse for fremtiden i Bergen* (2008): «Alle avdelingslederne har undervisning som en del av stillingen sin for å kunne være tett på det pedagogiske arbeidet.» (s. 14). Begrunnelsen for avdelingsledernes undervisningsplikt ser vi i sammenheng med at produsentrollen skal ivaretas. I vår undersøkelse kommer det frem at avdelingsledernes undervisning organiseres på ulike måter, samt at lederne har noe ulikt syn på ordningen. Sett i lys av at avdelingslederrollen stadig har blitt mer omfattende, er det flere som uttrykker at det er vanskelig å kombinere egen undervisning med andre lederoppgaver som skal ivaretas. Flere rektorer uttrykker at de ønsker en mer fleksibel ordning der de selv kan bestemme hvordan avdelingslederne skal være tett på det pedagogiske arbeidet. Flere avdelingsledere trekker frem at når egen undervisning er lagt til faste timer, gir det ikke rom for å observere og veilede andre enn de lærerne man eventuelt har undervisning sammen med. Har man timer alene med elever, er det bare elevene man kommer tett på.

Avdelingslederne ønsker å være tett på både lærere og elever, men de aller fleste opplever at dette bedre kan ivaretas ved en mer fleksibel ordning med tilstedeværelse både i klasserom og med lærere i andre fora. Etter at norm for lærertetthet ble innført høsten 2018 har ledergruppene opplevd, særlig fra fagorganisasjonenes side, et større press på at avdelingsledernes undervisningsplikt skal dekke ordinære undervisningstimer.

Resultatoppfølging og skolemiljø bedre ivaretatt

Arbeid med resultatoppfølging og skolemiljø er deler av produsentrollen som synes å bli bedre ivaretatt. Vi ser at det er etablert systemer og strukturer fra skoleeiers side som bidrar

til resultatoppfølging. Ulike programmer gjør det enklere for ledergruppene å følge opp arbeid med skolemiljø. Arbeid med skolemiljø er som regel skoleomfattende, og blir derfor forankret i ledergruppen. Vi ser også at oppgaver som er forankret i lover og regler, som for eksempel opplæringslovens kapittel 9 A *Elevane sitt skolemiljø*, ofte blir prioritert.

6.3.3 Entreprenørrollen

Ivaretatt gjennom strukturer

Lederne, og da særlig rektorene, uttrykker at de må være bevisst på å ha tilstrekkelig fokus på utviklingsarbeid. Det synes som at entreprenørrollen likevel blir ivaretatt og at dette henger sammen med at det er etablert strukturer som sikrer kontinuitet i utviklingsarbeidet.

6.3.4 Integratorrollen

Utfordrende å være tett på

Integratorrollen har ifølge Lotsberg (1997) tradisjonelt blitt ivaretatt som en skolelederrolle. Vi ser at også skolelederne i vår undersøkelse er opptatt av å ivareta denne rollen. I tråd med byrådsak *Skoleledelse for fremtiden i Bergen* (2008) er lederne opptatt av å være tett på medarbeiderne sine, men opplever det utfordrende å få tid nok til dette i en svært hektisk arbeidshverdag. Integratorrollen ivaretas delvis gjennom uformelle sammenhenger, men tilstedeværelse i profesjonsfellesskapet i klasserommet uttrykkes som et savn.

6.4 Effektive ledergrupper

Ved å bruke PAIE-modellen som begrepsapparat har vi belyst utfordringer knyttet til balansen mellom de ulike lederrollene. Bang og Midelfart (2019) sin modell for effektive ledergrupper ser vi på som et verktøy som kan bidra til å håndtere noen av dilemmaene som ledergruppene står i. Kapittel 6.4 er strukturert etter Bang og Midelfart (2019) sin modell for effektive ledergrupper, som består av elementene *forutsetninger, prosesser, resultater og relasjonelle tilstander*.

Som hovedtrekk ser vi at det særlig er et potensiale knyttet til forberedelse og gjennomføring av ledermøtene:

6.4.1 Forutsetninger

Forutsetninger beskriver rammebetingelser for ledergruppen (Bang & Midelfart, 2019), og er faktorer som er relativt stabile. Alle ledergruppene er samstemte når det kommer til *ledergruppens formål*. Lederne trekker i denne sammenheng frem både elevenes læring og trygt og godt skolemiljø som ledergruppens viktigste oppgaver. Vi ser at dette harmonerer med opplæringslova (1998) og overordnet del i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre ser vi at ledermøtene ved alle skolene er strukturert etter en todeling, der det ene møtet skal være dedikert skoleutvikling og det andre møtet av mer administrativ karakter. Dette har til hensikt at *riktige saker* tas opp på riktige møter. I praksis blir likevel denne todelingen ikke alltid etterlevd.

Angående *støttende organisatoriske systemer* har Bergen kommune som skoleeier tilrettelagt med ulike informasjonssystemer. Ved å anvende disse sikrer de fleste ledergruppene deling av informasjon blant annet gjennom bruk av samskrivingsdokumenter i forberedelser til, og referatføring av ledermøter. Bergen kommune har også tilrettelagt med opplæringsystemer for skoleledere gjennom tilbud om ulike kompetansehevende kurs. Ved to av skolene ser vi at rektor i tillegg tilrettelegger for opplæring og kompetanseheving internt i deres egne ledermøter. Andre *støttende organisatoriske systemer* som synes særlig virkningsfulle for ledergruppene i vår undersøkelse, er skoleeiers system for oppfølging av læringsresultater fra kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Vi ser også at skolemiljø ivaretas i stor grad gjennom å anvende fastlagte systemer i ulike programmer. Flere av disse programmene krever at det opprettes egne arbeidsgrupper for å følge opp arbeidet, og disse arbeidsgruppene fungerer i stor grad som et *støttende organisatorisk system* for ledergruppen. Videre ser vi at ledergruppene har systemer for å ivareta skolens utviklingsarbeid gjennom etablering av utviklingsgrupper og faste utviklingsmøter, som også kan ses på som *et støttende organisatorisk system* for ledergruppen.

6.4.2 Prosesser

Bang og Midelfart (2019) beskriver prosesser i ledergrupper som «[...] det som skjer i og mellom medlemmene i ledergruppen, og mellom ledergruppen og omgivelsene, når gruppen arbeider med å skape resultater.» (s. 111). Ved tre av skolene går det på rundgang å lede møtene og skrive referat. Sakene er synliggjort i samskrivingsdokument, og noen ganger er det uttrykt forventning om å forberede seg til møtene. Vårt inntrykk er at innmelding av

saker er noe tilfeldig og at sakene er lite belyst i sakslisten. Ved noen skoler er rektor eller møteleder inne i sakslisten på forhånd og rydder og sorterer. Det synes som at sakene har lite karakter av *klare bestillinger*.

Ledergruppene gir inntrykk av at de er opptatt av å utnytte medlemmenes forskjellighet og arbeider aktivt for å kunne utfylle hverandre. Informantene uttrykker i intervjuene at det ikke er spenninger og uenigheter innad i ledergruppene. Dette indikerer at det er sannsynlighet for at det er lite politisk spill i ledergruppene. I Bang og Midelfart (2019) sin modell omtales *fravær av politisk spill* som en faktor som gir økt sannsynlighet for at ledergruppen presterer godt.

Vi ser at alle ledergruppene har en *aktiv relasjon til omgivelsene*. Dette ivaretas i stor grad gjennom faste strukturer i skolene som for eksempel medbestemmelsesmøter med tillitsvalgte, arbeidsmiljøgruppe, utviklingsmøter og avdelingsmøter med lærerpersonalet og utviklingsgruppe med lærerrepresentanter og ledergruppen. I tillegg bruker ledergruppen kommunens støttefunksjoner aktivt, som personalrådgiver, økonomirådgiver, jurister eller områdeledere.

Når det gjelder videreutvikling av ledergruppene synes det som at det ikke er etablert systemer for *kontinuerlig gruppelæring*. Flere av ledergruppene reiser på ledersamlinger, gjerne flere ganger i året, med både faglig og sosialt innhold, men Bang og Midelfart (2019) skiller begrepet *kontinuerlig gruppelæring* fra det å reise bort noen dager for å drive for eksempel med teambuilding. Bare en av skolene i vår undersøkelse synes å arbeide systematisk for å videreutvikle ledergruppen.

Bang og Midelfart (2019) understreker i sin beskrivelse av *effektiv teamledelse*, at gruppens leder har en nøkkelrolle på bakgrunn av at leder har større makt og myndighet enn gruppens øvrige medlemmer. Blant utvalget bærer rektorenes teamledelse preg av at ansvar og tillit delegeres. Flere av avdelingslederne gir uttrykk for at deres rektor gjennom åpenhet og raushet bidrar til å skape psykologisk trygghet i ledergruppen. Det er enighet om at rektor har stor betydning som teamleder for ledergruppen.

6.4.3 Resultater

Resultater beskriver hvilken *merverdi* ledergruppen skaper, både for organisasjonen og for det enkelte medlem (Bang & Midelfart, 2019). Alle lederne er opptatt av at ledergruppen skaper merverdi for skolen, men hva de legger i dette varierer noe. To av ledergruppene gir uttrykk for at det er viktig at de kan fordele oppgaver seg imellom og utnytte hverandres kompetanser. De to andre ledergruppene er mer opptatt av at en samkjørt ledergruppe er viktig for skolen fordi dette blant annet har betydning for mulighet for implementering av nytt utviklingsarbeid i skolen som organisasjon. Alle gir uttrykk for at det gir merverdi for skolen at ledergruppen jobber sammen som et team.

På individnivå er alle informantene tydelig på at deltakelse i ledergruppen gir dem merverdi og gjør dem bedre rustet til å utføre jobben. I denne sammenheng nevnes at de utvikler seg og lærer av hverandre. De gir også uttrykk for at trivsel og tilhørighet er viktige elementer som gir motivasjon i lederjobben.

6.4.4 Relasjonelle tilstander

Relasjonelle tilstander beskriver ledergruppens samarbeidsevner og vil påvirke resultatene som ledergruppen sammen skaper for organisasjonen (Bang & Midelfart, 2019).

Ledergruppene gir uttrykk for at de er trygge på hverandre og at det eksisterer raushet dem imellom. Dette ser vi også i den av ledergruppene som er forholdsvis nyetablert. Vi ser at det således er stor grad av *psykologisk trygghet* i ledergruppene i utvalget.

7 Drøfting i lys av teori

I dette kapittelet vil vi drøfte funnene i vår undersøkelse, som ble presentert i kapittel 5 og 6. Disse funnene drøftes i lys av teori som vi har presentert i kapittel 3. Vi drøfter først vår bruk av lederrollene med utgangspunkt i PAIE-modellen (Strand, 2007). Deretter belyser vi balanse mellom rollene og hvilke dilemmaer (Strand, 2007) vi ser hos ledergruppene i vår undersøkelse. Videre drøfter vi funnene i lys av Bang og Midelfart (2019) sin modell for effektive ledergrupper og ser dette i sammenheng med dilemmaene som våre ledergrupper opplever når det gjelder ivaretagelsen av de ulike lederrollene. Avslutningsvis drøfter vi implikasjoner for praksis.

7.1 Faglig bidrag

Gjennom vårt arbeid har vi erfart at PAIE-modellen bidrar til å gi en nyansert innsikt i en ledergruppes oppgaver.

7.1.1 Innsikt i lederroller gjennom PAIE-modellen

Som vist til i vårt teorikapittel, påpeker Møller (1996) at det er mulig å tenke skolens virksomhet i en todeling; forvaltningsvirksomhet (byråkratisk del) og pedagogisk virksomhet (profesjonell del). Vi ser at denne todelingen av skolens virksomhet også ligger til grunn for Bergen kommunes forståelse av skolelederens oppgaver, der de både i byrådsaken *Skoleledelse for fremtiden i Bergen* (2008) og i rapporten *EvaLed - Evaluering av ny ledelsesmodell i Bergensskolen* (2014), bruker begrepene administrative oppgaver og pedagogisk ledelse. Denne inndelingen har tradisjonelt vært brukt i skolen. Lillejord (2011) skriver følgende: «I skoleverket har det lenge vært vanlig å skille mellom administrativ og pedagogisk ledelse.» (s. 284). Videre uttrykker hun: «Enkelte har til og med operert med en tredeling mellom personalledelse, administrativ ledelse og pedagogisk ledelse.» (s. 284). Denne tredelingen ser vi igjen i NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole*, der rektors oppgaver uttrykkes slik: «Rektor skal lede den pedagogiske utviklingen av skolen, og er i tillegg personalleder og leder for administrasjon og budsjettarbeid.» (s. 23).

Lillejord (2011) gir imidlertid uttrykk for at slike skiller ikke er spesielt funksjonelle, nyttige eller relevante: «Nå har det blitt mer vanlig å betrakte administrasjon og pedagogikk som praksiser som flyter over i hverandre og forutsetter hverandre.» (s. 285). Som skoleledere er det lett for oss å se sammenhenger mellom de administrative oppgavene og det pedagogiske

arbeidet. Som Lillejord (2011) også gir uttrykk for, administrerer skoleledere stadig mer uten å være klar over det.

Vi ser at begrepsapparatet om lederroller fra PAIE-modellen gjør oss i stand til bedre å kunne navigere i dette stadig mer komplekse landskapet. I forhold til den vanlige begrepsbruken med pedagogisk og administrativ ledelse, og eventuelt også personalledelse, opplever vi at vår anvendelse av PAIE-modellens lederroller (Strand, 2007) gir et bedre begrepsapparat for å få frem nyanser og forskjeller i lederes oppgaver. Dette begrepsapparatet gir muligheter til å analysere ledergruppers oppgaver og se på balanse og dilemmaer mellom de ulike lederrollene. En slik analyse kan gi bedre innsikt i situasjonen i egen ledergruppe og skape endringsmuligheter.

7.1.2 PAIE-modellen og ledergrupper

Brochs-Haukedal (2017) viser til økende kompleksitet i arbeidsoppgaver og understreker at bruk av grupper og team i arbeidslivet er mer aktuelt enn noensinne. Vi ser at mye av skoleforskningen knytter skoleledelse til rektorrollen (Møller, 1996; Lotsberg, 1997; Møller og Ottesen, 2011; Glosvik et al., 2014). Lotsberg (1997) og Glosvik et al. (2014) har anvendt PAIE-modellen i et skoleperspektiv, men fokuserer samtidig på rektorrollen. Som omtalt i teorikapittelet er Adizes (1980) opptatt av at ledelsesprosessen er et teamarbeid der lederne må utfylle hverandre slik at alle rollene ivaretas. Han påpeker at rollene ikke kan fylles av en leder alene. Vi mener at vår anvendelse av PAIE-modellen i forhold til ledergrupper i skolen gir ny innsikt i hvordan ledergrupper i skolen balanserer og fyller lederrollene. Ved å koble lederroller med ledergrupper utnytter vi modellens potensiale på en bedre måte.

7.1.3 PAIE-modellens bidrag til elevenes læring

Som omtalt i kapittel 3, viser Robinson (2014) sin metaanalyse at det særlig er fem dimensjoner for ledelsespraksis som har stor betydning for elevenes læring. Vi ser en sammenheng mellom de ulike dimensjonene og lederrollene i PAIE-modellen.

Dimensjonene å etablere mål og forventninger, å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen, samt sikre et velordnet og trygt læringsmiljø hører til under produsentrollen. *Strategisk bruk av ressurser* hører til under administratorrollen. *Å lede lærernes læring og utvikling* hører til under entreprenørrollen og integratrollen. Vi mener at bruk av PAIE-modellen kan bidra til å fokusere på viktige dimensjoner for ledelsespraksis. Vår

undersøkelse viser at deler av produsentrollen og integratorrollen er særlig utfordrende å ivareta, som oppfølging av lærernes undervisning og være tett på lærerne. Dette korrelerer med Robinsons (2014) dimensjoner *å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen og å lede lærernes læring og utvikling*. Hargreaves og Fullan (2012) viser, som Robinson (2014), til at det er avgjørende at skoleledere er opptatt av elevers læring. De fokuserer på at dette må utvikles i et profesjonelt fellesskap. Glosvik et al. (2014) omtaler integratorrollen som å bygge fellesskap blant lærere. Vi ser i vår undersøkelse at lederne er opptatt av å være tett på lærerne og utvikle profesjonsfellesskapet. Således mener vi at bruk av PAIE-modellen kan være et vesentlig bidrag for at ledergrupper i skolen setter fokus på det som er viktig for elevenes læring.

7.2 Balanse og dilemma

Som vist til i kapittel 3 understreker Strand (2007) at lederrollene i PAIE-modellen kan brukes til å se på ledelsesdilemmaer mellom de ulike rollene. Vi opplever at vår bruk av PAIE-modellen egner seg godt til å forstå dilemmaer innen skoleledelse og gir en mer nyansert forståelse enn ved å bruke begrepene pedagogisk og administrativ ledelse.

7.2.1 Ubalanse mellom ulike lederroller

Når det gjelder de ulike rollene relatert til PAIE-modellen, ser vi at administratorrollen er tidkrevende. Samfunnsendringene har gjort at administratorrollen er blitt mer omfattende og at oppgavene oppleves mer forpliktende. Dette henger blant annet sammen med desentralisering av ansvar og oppgaver i skoleverket og økte offentlige forventninger og krav (Aas & Paulsen, 2017). Det har også skjedd en dreining mot at elever og foresatte har blitt mer opptatt av sine rettigheter, og stiller derfor større krav til skolen (Lillejord, 2011). Mange av kravene til skolen er forankret i lover og forskrifter og oppleves derfor juridisk bindende. Konsekvensen for skolene er i denne sammenheng at administratorrollen krever mer tid og oppmerksomhet. Samtidig viser vår undersøkelse at ivaretagelsen av produsentrollen er mest utfordrende, særlig den delen som knytter seg til oppfølging av lærernes undervisning. Videre ser vi gjennom vår undersøkelse at entreprenørrollen ivaretas gjennom etablerte strukturer.

I vår gjennomgang av hvordan ledergruppene bruker tiden sin, i blant annet ledermøter, ser vi at det i stor grad settes fokus på administrativ ledelse og fortløpende driftsoppgaver. I

tillegg avsettes tid til egne møter for skoleutvikling. På denne måten ivaretas arbeid knyttet til administratorrollen og entreprenørrollen. Respondentene forteller også at arbeid med skolemiljø er satt i system gjennom faste programmer og verktøy, og at dette også er fast tema i ledermøter og avdelingsmøter. Dette kan påvirkes av strenge lovkrav, eventuelle klager til Statsforvalteren eller fare for negative avisoppslag. Glosvik et al. (2014) påpeker at integratorrollen ikke etterspørres fra eksterne aktører, men at ivaretagelsen av denne er avgjørende for å lykkes som skoleleder. Vi ser at deler av integratorrollen er krevende å ivareta, særlig knyttet til det å være tett på lærerne. Våre funn viser at dette oppleves som et dilemma fordi tiden ikke strekker til. Vi ser at særlig administratorrollen krever mye av ledernes tid, samtidig må avdelingslederne bruke tid av stillingen til å oppfylle undervisningsplikten.

Vår opplevelse er at de sakene ledergruppene velger å ha fokus på gjenspeiler seg i hvordan ledergruppene og de enkelte lederne klarer å balansere de ulike lederrollene. Ledergruppene kan sette fokus gjennom hvilke saker som blir behandlet i ledermøter og gjennom å etablere systemer og strukturer. Slik vi forstår respondentene er ikke lærernes undervisning et stort fokusområde i ledergruppens møter. Dette samsvarer med at det er produsentrollen som er mest utfordrende å ivareta. Rollen ivaretas først og fremst av avdelingslederne og rollen fylles på ulikt vis. Våre funn tyder på at det kan være ulik oppfatning i ledergruppene om hvordan rollen bør fylles.

7.2.2 Et dilemma å følge opp lærernes undervisning

Som Lotsberg (1997) viste i sin undersøkelse blant rektorer var det særlig produsentrollen lederne opplevde som utfordrende å ivareta. Det var også denne rollen som ble oppfattet som viktigst å ivareta. Tilsvarende viser også vår undersøkelse at det er utfordrende å ivareta produsentrollen, da særlig oppfølging av lærernes undervisning. Også våre respondenter svarer at elevenes læring, sammen med skolemiljøet er deres viktigste oppgave. For å ivareta elevenes læring må skolelederne være tett på lærernes undervisning. Våre respondenter opplever oppfølging av lærernes undervisning som et dilemma. Vi undrer oss over hvorfor alle opplever dette som et dilemma når det samtidig uttrykkes som det viktigste å ivareta. Som Glosvik et al. (2014) påpeker er det viktig at skoleledere er bevisst på hvilket handlingsrom som skapes gjennom å se muligheter mellom begrensninger og krav.

Skolene, som Strand (2007) omtaler som *ekspertorganisasjoner* fordi produsentrollen er særlig fremtredende, er tradisjonelt bemannet av autonome lærere med høy fagkompetanse. Det er i utgangspunktet stor tillit til at lærerne kan utøve sitt yrke selvstendig, med kvalitet og engasjement. Behovet for ledelse og veiledning er ifølge Strand (2007) noe mindre i ekspertorganisasjoner enn i andre typer organisasjoner. Abrahamsen og Aas (2019) viser til at ansvar for oppfølging av undervisning i større og større grad blir delegert til avdelingslederne. Det kan også være en utfordring for avdelingsledere å veilede medarbeidere som i mange tilfeller kan ha lengre utdanning og mer erfaring. Således må avdelingsleder ha relasjonelt mot (Spurkeland, 2017) og tørre å veilede. I tillegg må lederen også ha nødvendig kompetanse og faglig tyngde. Vi ser således at dette kan være noe av forklaringen på ledernes utfordring med å fylle produsentrollen, til tross for sitt handlingsrom.

7.3 Effektive ledergrupper

Vi opplever at Bang og Midelfart (2019) sin modell for effektive ledergrupper kan være et verktøy for ledergrupper. Denne modellen gir muligheter til å håndtere ubalanse og dilemmaer mellom lederroller i ledergruppen, slik vi har synliggjort dette gjennom bruk av PAIE-modellen.

7.3.1 Utnyttet potensiale

Bang og Midelfart (2019) sin teori om effektive ledergrupper synliggjør ledergruppens muligheter for å nå sine mål. Våre funn tyder på at *forutsetningene og prosessene* i ledergruppene har et utnyttet potensiale. Vi ser at de elementene innen produsentrollen som synes best ivaretatt, som oppfølging av læringsresultater og skolemiljø, har et sterkt innslag av *støttende organisatoriske systemer*. Arbeid med konkrete læringsresultater, som resultater på kartleggingsprøver og nasjonale prøver, ivaretas gjennom at ledergruppene følger systemer etablert av skoleeier. I vår undersøkelse har ledergruppene valgt å ivareta arbeidet med skolemiljø gjennom ulike programmer. Programmene anvendes gjennom fastlagte systemer og strukturer og følges som regel opp av lokalt etablerte arbeidsgrupper på skolene. Vi ser at også ivaretagelsen av entreprenørrollen styrkes gjennom *støttende organisatoriske systemer* som ledergruppene i vår undersøkelse har etablert, som egne utviklingsgrupper og faste utviklingsmøter for lærerne. Elementet *kontinuerlig gruppelæring* (Bang & Midelfart,

2019) kan være et viktig bidrag for at ledergruppene skal sette fokus på egne prosesser og videreutvikle seg.

7.3.2 Ledermøtenes muligheter

Sett i lys av at alle ledergruppene opplever en ubalanse mellom lederrollene, der administratorrollen blir for omfattende, skulle en kanskje forventet at handlingsrommet ble utnyttet til å sette oppfølging av lærernes undervisning tydeligere på dagsorden i ledermøtene. I stedet tyder våre funn på at ledermøtene domineres av administrative saker. Det kan i denne sammenheng stilles spørsmål ved om ledergruppene har tilstrekkelig fokus på det Bang og Midelfart (2019) i sin modell om effektive ledergrupper kaller *riktige saker*. Mange av de administrative sakene har en slik karakter at lederne opplever at disse haster mer enn saker knyttet til produsentrollen. Ofte er det for eksempel foresatte eller ansatte som venter på et svar og det havner på lederens bord fordi det må tas en beslutning, som i mange tilfeller lærerne ikke føler de har myndighet til å ta. Derfor er slike saker ofte langt fremme i lederens bevissthet og får derfor plass i ledermøter selv der slike saker i utgangspunktet ikke står på saklisten. I tillegg må sakene som hører hjemme i ledermøtene være tilstrekkelig belyst gjennom *klare bestillinger* (Bang & Midelfart, 2019), slik at møtedeltakerne kan være forberedt og forstå hvorfor saken skal behandles. Når flere av lederne beskriver at administrative saker stadig kommer opp i ledermøter der de ikke hører hjemme, knytter vi dette også til begrepet *fokusert kommunikasjon* i Bang og Midelfart (2019) sin modell. Dette kan igjen henge sammen med *effektiv teamledelse*, som kan være et viktig verktøy for å opprettholde fokus på de riktige sakene i ledermøtene. I tillegg til at ledermøtene må inneholde *riktige saker* og ha *klare bestillinger*, må særlig avdelingslederne ha tid og anledning til å følge opp omforente strategier og beslutninger utenom møtetiden. Når avdelingslederne i utgangspunktet opplever å ha mer arbeid enn de rekker å utføre innenfor årsverket sitt, blir dette noe som lett utsettes eller ikke blir gjort. Dette kan henge sammen med at oppfølging av lærernes undervisning i liten grad etterspørres i det daglige, verken fra skoleeier eller fra lærerne selv.

7.4 Implikasjoner for praksis

Vi anser at våre funn kan ha implikasjoner både for ledergrupper i skolene og for Bergen kommune som skoleeier. Da Bergen kommune i 2010 valgte å innføre ny ledelsesmodell for grunnskolene var bakgrunnen at Byrådet så det som en utfordring at skoleledere er mer

tydelige i den administrative delen av skolelederrollen enn som pedagogiske ledere.

Begrunnelsen for å gjøre endringer i ledelsesstrukturen ved skolene var å legge til rette for at pedagogisk ledelse i større grad kan prioriteres og Byrådet omtaler at dette bør være en skoleleders førsteprioritet.

7.4.1 Implikasjoner for skolene

Med utgangspunkt i våre funn synes det som at ledergruppene har et uutnyttet potensiale. Vi ser at når ledergruppene har etablert systemer og strukturer, som Bang og Midelfart (2019) omtaler som *støttende organisatoriske systemer*, blir oppgavene lettere ivarettatt på en god måte. Dette gjelder for eksempel bruken av kvalitetsutviklingsgrupper for å støtte utviklingsarbeidet og arbeidsgrupper som støtter ledelsen i arbeidet med skolemiljø. Således kan det være av betydning å etablere slike systemer for å ivareta de delene av lederrollene som i dag er utfordrende å ivareta. Dette gjelder da særlig produsentrollen; oppfølging av lærernes undervisning, og integratørrollen; å være tett på lærerne.

Vi ser også at det ligger muligheter i ledermøtene. Som Bang og Midelfart (2019) påpeker er det av betydning at ledergrupper setter fokus på *riktige saker*. Dette kan gjøres gjennom hva som settes på dagsorden på ledermøtene. Dette innebærer blant annet at oppfølging av lærernes undervisning og å være tett på lærerne bør være fast tema i ledermøtene slik at elementene i produsentrollen og integratørrollen som oppleves utfordrende, blir et felles anliggende for ledergruppen. Ledermøtene er et viktig verktøy for ledergruppene og det kan være en stor gevinst i å arbeide med hvordan møtene forberedes, ledes og struktureres. Effektiv *teamledelse* og *fokusert kommunikasjon* (Bang & Midelfart, 2019) kan bidra til at administrative saker ikke overtar møtene, og at de viktige sakene får tilstrekkelig fokus. Det vil også være av betydning at sakene som tas opp i ledermøtene blir tilstrekkelig belyst gjennom *klare bestillinger* (Bang & Midelfart, 2019). Det innebærer at sakene er godt forberedt slik at det skapes en felles forståelse for hva som er hensikten med den enkelte sak.

7.4.2 Implikasjoner for Bergen kommune

Resultater fra vår undersøkelse kan ha betydning for Bergen kommune som skoleeier. Kunnskap om lederroller belyst gjennom PAIE-modellen kan gi skoleeier verdifull kunnskap for å forstå kompleksitet og nyanser i de tradisjonelle begrepene pedagogisk ledelse og

administrativ ledelse (Lillejord, 2011). Vår oppgave viser at bruk av et slikt analyseverktøy kan synliggjøre de ulike lederoppgavene og balansen mellom dem.

Gjennom rollen som skoleeier har Bergen kommune mulighet til å nå ut til alle ledergrupper i skolene og bidra med et felles kunnskapsgrunnlag når det gjelder å skape velfungerende lederteam. Således tror vi at Bang og Midelfart (2019) sin modell for effektive ledergrupper kan være et hensiktsmessig verktøy for ledergrupper å ha kunnskap om. Særlig elementet *kontinuerlig gruppelæring* fra modellen kan være et viktig bidrag for at ledergruppene skal sette fokus på egne prosesser og videreutvikle seg.

Undersøkelsen vår viser at ledergruppene opplever mangel på tid som et dilemma. Selv om den nye ledelsesstrukturen som ble innført i 2010 hadde til hensikt å skape større fokus på pedagogisk ledelse, viser våre funn at administrativ ledelse fortsatt tar uforholdsmessig mye tid. Det kan synes som at dette henger sammen med større krav til forvaltningsoppgaver og innføring av digitale verktøy. En konsekvens av disse endringene ser ut til å ha gitt en økt arbeidsbelastning på skoleledere fordi en del tidligere definerte merkantile oppgaver har forskjøvet seg fra konsulentene til lederne.

Avdelingsledernes undervisning trekkes i vår undersøkelse frem som et dilemma. I Bergen kommunes byrådsak *Skoleledelse for fremtiden i Bergen* (2008), var intensjonen med ordningen at avdelingslederne skulle være tett på det pedagogiske arbeidet gjennom selv å ha 30-50 % undervisning som en del av stillingen. Våre funn viser at de fleste skolelederne ikke opplever at de gjennom egen undervisning kommer tett på lærerne som de er satt til å lede. Alle gir uttrykk for at de ønsker å være mer til stede i klasserommet og være tett på undervisningen og lærerne, men timeplanfestet undervisningsplikt gjør dem låst til bestemte elevgrupper, ofte alene som pedagog. Det uttrykkes derfor et sterkt ønske om mer fleksibilitet rundt avdelingsledernes undervisning, for bedre å kunne innfri intensjonen om å være tett på det pedagogiske arbeidet.

8 Konklusjon

Store samfunnsendringer har ført til at dagens skoler må imøtekomme mange ulike krav og forventninger. Dette har medført at de fleste skolene i dag er organisert med ledergrupper som sammen må løse de ulike oppgavene. Disse oppgavene har tradisjonelt blitt delt mellom administrativ ledelse og pedagogisk ledelse (Lillejord, 2011).

Vi har i vår oppgave tatt utgangspunkt i problemstillingen:

Hvordan håndterer ledergrupper i skolen utfordringen å balansere pedagogisk ledelse og administrativ ledelse?

For å få svar på problemstillingen valgte vi å undersøke ledergrupper ved fire grunnskoler i Bergen kommune. Vi valgte en kvalitativ tilnærming og gjennomførte tolv individuelle intervjuer med rektorer og avdelingsledere.

8.1 Våre funn

Vi har i den anledning benyttet lederroller fra PAIE-modellen (Strand, 2007). Disse lederrollene består av produsent, administrator, integrator og entreprenør. Vi har tatt utgangspunkt i begrepene pedagogisk ledelse og administrativ ledelse fra problemstillingen, og satt dette inn i rammeverket som PAIE-modellen gir oss. I tillegg til Strand (2007) bygger vi på Lotsberg (1997) og Glosvik et al. (2014) sin bruk av PAIE-modellen i skolesammenheng. Pedagogisk ledelse knytter vi til produsentrollen, entreprenørrollen og integratorrollen, mens administrativ ledelse knytter vi til administratorrollen. Produsentrollen handler i vår oppgave om oppfølging av elevenes læring og skolemiljø, og oppfølging av lærernes undervisning. Entreprenørrollen knytter vi til endrings- og utviklingsarbeid. Integratorrollen setter vi i sammenheng med å ivareta medarbeiderne på det psykososiale feltet og skape tilhørighet i et profesjonsfellesskap. Administratorrollen er knyttet til forvaltningsoppgaver, samt ulike driftsoppgaver som sikrer at skolen fungerer fra dag til dag. Dette har gitt oss et begrepsapparat og et verktøy for å kunne analysere ledergruppens oppgaver. For at ledergrupper skal nå sine mål er det viktig at det skapes god balanse mellom de ulike lederrollene som skal fylles. Vi har sett på Bang og Midelfart (2019) sin modell om effektive ledergrupper som et mulig bidrag til å hjelpe ledergrupper i skolen til i større grad å balansere de ulike rollene og nå sine mål.

Vår undersøkelse viser at det er utfordrende å være skoleleder og ivareta alle oppgavene som ledergruppene står overfor. Gjennom våre funn har vi sett at det er en ubalanse mellom de ulike lederrollene der administratorrollen tar uforholdsmessig mye tid. Dette henger blant annet sammen med stadig økende krav til skolens forvaltningsmessige arbeid. Det fremstår som utfordrende å ivareta elementene i produsentrollen som handler om oppfølging av lærernes undervisning. Det synes også å være utfordrende å ivareta den delen av integratortrollen som er knyttet til å være tett på lærerne. Entreprenørrollen som i vår undersøkelse handler om skoleutvikling, bærer preg av å bli fulgt opp av ledergruppene gjennom etablerte systemer og strukturer. Sett i lys av at lederne i vår undersøkelse gir uttrykk for at oppfølging av lærernes undervisning og å være tett på lærerne er blant deres viktigste oppgaver, undrer vi oss over at handlingsrommet ikke brukes i større grad. Våre funn indikerer at ledergruppene mangler systemer og strukturer for å sikre at disse oppgavene får tilstrekkelig fokus.

8.2 Bidrag til kunnskap

På bakgrunn av vår problemstilling utarbeidet vi hypoteser formulert som to underspørsmål.

Kan kunnskap om lederroller belyst gjennom PAIE-modellen bidra til forståelse av kompleksiteten i ledergruppens oppgaver?

I forhold til den tradisjonelle begrepsbruken med pedagogisk og administrativ ledelse (Lillejord, 2011), opplever vi at vår anvendelse av PAIE-modellens lederroller (Strand, 2007) gir et bedre begrepsapparat for å få frem nyanser og forskjeller i lederes oppgaver. Dette begrepsapparatet gir muligheter til å analysere ledergruppers oppgaver og se på balanse og dilemmaer mellom de ulike lederrollene. En slik analyse kan gi bedre innsikt i situasjonen i egen ledergruppe og skape endringsmuligheter. Vi ser at begrepsapparatet om lederroller fra PAIE-modellen bidrar til bedre å kunne forstå kompleksiteten og nyansene i ledergruppers oppgaver.

Kan modell for effektive ledergrupper bidra til ledergruppens ivaretagelse av lederroller i PAIE-modellen?

Vi opplever at Bang og Midelfart (2019) sin modell for effektive ledergrupper kan være et verktøy for ledergrupper. Denne modellen gir muligheter til å håndtere ubalanse og dilemmaer mellom lederroller i ledergruppen, som er synliggjort gjennom bruk av PAIE-modellen. Særlig ser vi at ledermøtene er en viktig arena for utvikling av ledergruppene og at her er et uutnyttet potensiale. Modell for effektive ledergrupper (Bang & Midelfart, 2019) er et verktøy som kan bidra til ledergruppens ivaretagelse av lederroller i PAIE-modellen.

8.3 Metodiske begrensninger

I undersøkelsen vår ser vi det som en metodisk begrensning at det bare er fire ledergrupper vi har intervjuet og at vi kun intervjuet tre ledere fra hver ledergruppe. Det vil være usikkerhet knyttet til om disse ledergruppene er representative for ledergruppene ved Bergen kommunes skoler og om våre intervjuobjekt er representative for sine ledergrupper.

Vi erfarte at det var begrensninger knyttet til spørsmålsformuleringene i intervjuguiden. I analysearbeidet etter intervjuene så vi at vi gjerne skulle spurt mer eller annerledes for å få frem bedre datamateriale, men samtidig erfarte vi å få nyttig informasjon som vi ikke nødvendigvis hadde spurt om.

Det kan også være et dilemma at vi har forsket på egen organisasjon i og med at vi selv er skoleledere i Bergen kommune. Det kan da være en risiko for at vi gjennom vår kunnskap om organisasjonen, har stilt ledende spørsmål og at tolkning av resultatene kan være farget av egne erfaringer og holdninger.

En annen begrensning ved at vårt utvalg kun er fra Bergen kommune, er at våre resultater primært forteller oss noe om denne kommunen. Vurderinger knyttet til overførbarhet til andre kommuner må derfor gjøres med varsomhet.

For å belyse vår problemstilling valgte vi å intervju skoleledere. De har naturlig nok kunnskap om hvordan de opplever sin egen situasjon, men vi har ikke fått kunnskap om hvordan lærerne opplever lederne sine og deres utøvelse av ledelse og heller ikke hvordan skoleeier erfarer ledergruppens arbeid.

8.4 Videre forskning

Ved å gjennomføre en tilsvarende undersøkelse, men med flere skoler og med flere kommuner, vil det gi større bredde og undersøkelsen kan få større ekstern gyldighet. Det er også mulig å forske videre med utgangspunkt i samme problemstilling, men benytte andre eller flere metoder for datainnhenting. Observasjon er en kvalitativ metode som kan benyttes for å innhente andre type data, eventuelt supplere med slike data. Dette kan gi data som ikke er farget av respondenters egne opplevelser og holdninger. Det er også mulig å benytte en kvantitativ tilnærming som spørreundersøkelse for å nå ut til mange respondenter og slik få et annet datagrunnlag som kan gi større generaliserbarhet. En annen type forskning som er mulig å benytte er studier av caser over tid. En slik metode gir dypere innsikt og mulighet til å undersøke endringer over tid.

Med utgangspunkt i at skoleledelse har betydning for elevenes læring (Robinson, 2014) vil det også være interessant å forske på sammenhengen mellom effektive ledergrupper og elevers læringsresultater. Slik forskning vil være omfattende og kompleks for å kunne vise eventuelle årsakssammenhenger.

Litteraturliste

- Adizes, Ichak. 1980. *Lederes fallgruver - og hvordan man unngår dem*. Oslo: A/S Hjemmet Fagpresseforlaget.
- Abrahamsen, Hedvig Neerland, og Aas, Marit. 2019. *Mellomlederen i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, Svein. 2013. *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bang, Henning & Midelfart, Thomas Nettet. 2019. *Effektive ledergrupper* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Bergen kommune byrådsak 412/09. 2008. *Skoleledelse for fremtiden i Bergen*.
- Bergen kommune. 2014. EvaLed. *Evaluering av ny ledelsesmodell i Bergensskolen*.
- Bergen kommune. 2016. *Sammen for kvalitet - læring*.
<https://www.bergen.kommune.no/hvaskjer/tema/personalrommet/skole/kvalitetsoppfo-lging/sammen-for-kvalitetlaring>
- Bergen kommune. 2020. *Skyfritt - inkluderende oppvekstmiljø i Bergen*.
<https://www.bergen.kommune.no/hvaskjer/tema/skyfrittinkluderende-oppvekstmiljo-i-bergen/skyfritt>
- Brochs-Haukedal, William. 2017. *Arbeidspsykologi og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glosvik, Øyvind, Langfeldt, Gjert & Roald, Knut. 2014. *Rektorrollen. Om å skape ledelse i skolefelleskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2012): *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teacher College Press.
- Helgesen, Øyvind, Glavee-Geo, Richard, Mustafa, Gulam, Nettet, Erik, & Rice, Paula (red.). 2019. *Modeller. Fjordantologien 2019*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2015. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, Steinar & Brinkman, Svend. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, Sølvi. 2011. *Kunsten å være rektor*. I Møller, Jorunn & Ottesen, Eli (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 284-301). Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Lotsberg, Dag Øyvind. 1997. *Ledelse og reformer: om rektorrollen i den norske grunnskolen*. I Fuglestad, Otto Laurits & Lillejord, Sølvi (red). *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (s. 159-186). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meyer, Christine B. & Stensaker, Inger G. 2011. *Endringskapasitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Møller, Jorunn. 1996. *Lære å/og lede*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Møller, Jorunn & Fuglestad, Otto Laurits (red). 2006. *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. 2014. *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. 2015. *Fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. 1998. Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, Jan Merok. 2019. *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, Jan Merok, og Aas, Marit. 2017. *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, Viviane. 2014. *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Slinning, Erik. 2017. *Ledergruppen. Fra meg og mitt til vi og vårt*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Spurkeland, Jan. 2017. *Relasjonsledelse* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, Torodd. 2007. *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. 2020. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. 2017. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, overordnet del. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Vedlegg

Intervjuguide

Innledning

1. Kan du fortelle kort om din erfaring som skoleleder:
 - 1.1. Hva er din stilling i dag?
 - 1.2. Hvor lenge har du arbeidet i denne ledergruppen?
 - 1.3. Har du arbeidet som skoleleder ved andre skoler tidligere?
 - 1.4. Hvilken lederutdanning har du?

Entreprenørrollen

2. Hvordan implementeres planer fra nasjonalt hold (som Fagfornyelsen) og fra skoleeier (som Skyfritt)?
3. Er skolen involvert i desentralisert kompetanseutvikling (dekomp) i samarbeid med universitet eller høyskole, f.eks. aksjonsforskning?
4. Opplever dere at skolen har handlingsrom for å arbeide med egne utviklingsområder - og i så fall, har du noen eksempler på dette?
5. Hvordan arbeider ledergruppen for å ivareta oppgavene knyttet til utviklingsarbeid?

Produsentrollen

6. Hvordan følger du eller ledergruppen opp elevenes læringsresultater?
7. Med utgangspunkt i at vi vet at vurdering, klasseledelse og relasjonen mellom lærer og elever er viktige faktorer for elevenes læring - hvilke grep gjør du eller ledergruppen for å sikre at dette blir ivaretatt?
8. Hvordan arbeider skolen forebyggende for å ivareta et godt skolemiljø? Hvem har ansvar for hva?
9. Hvilket omfang har arbeidet med §9A-saker for deg som leder?

Administratorrollen

10. Hvordan arbeider ledergruppen med økonomioppgaver?
11. Hvordan har dere organisert vikararbeidet?

-
12. Krav til dokumentasjon og internkontroll har ført til økt byråkrati i offentlig forvaltning. Hvordan ivaretar ledergruppen forvaltningsoppgaver som oppfølging av lover, regler og rutiner?
 13. Det har i de senere år blitt innført flere ulike digitale verktøy i bergensskolen som Bk360, Vigilo, BkKvalitet, UBW HR og UBW økonomi. Opplevs dette som effektivisering eller gir det merarbeid?
 14. Gjør ledergruppen eller den enkelte leder oppgaver som dere tenker at en konsulent kan gjøre? Evt. hvorfor?
 15. I hvilken grad får dere støtte og hjelp fra skoleeier, som områdeleder, økonomirådgiver, personlrådgiver eller jurister?
 16. Er ledergruppen aktiv i forhold til kontakt med eksterne aktører utenfor skolen som f.eks. idrettslag, velforeninger, kjøpesentre, borettslag, media m.m.?
(Entreprenørspørsmål, men gir bedre flyt her.)

Integratorrollen

17. Hvordan ivaretar ledergruppen medarbeidernes trivsel og arbeidsmiljø?

Ledermøtet

18. Hvordan er ledergruppens møtестruktur?
 - 18.1. Hyppighet og tidsbruk, todeling drift og utvikling, møteledelse, referent?
19. Kan du fortelle hvordan dere gjennomfører ledermøtene?
 - 19.1. Forventninger til forberedelse?
 - 19.2. Er innmelding og valg av saker en planlagt prosess?
 - 19.3. Oppfølging av saker

Ledergruppens oppgaver og indre liv

20. Hvordan vil du beskrive samarbeid og kommunikasjon i ledergruppen?
21. Hvordan opplever du tillit og relasjoner i ledergruppen?
22. Arbeider dere bevisst med å videreutvikle ledergruppen?
23. Gir det merverdi for skolen at dere ledere jobber sammen i et lederteam?
24. Hvilken betydning har rektor som teamleder for ledergruppen?
25. Hva tenker du er ledergruppens viktigste oppgaver?
26. Hvor mye tid bruker ledergruppen til pedagogisk arbeid og utviklingsarbeid i forhold til administrative oppgaver?

27. Er det dilemmaer knyttet til balansen mellom de ulike oppgavene ledergruppen har ansvar for?

27.1. Er det spenninger eller uenigheter om dette innad i ledergruppen?

Deg som leder og hvordan du balanserer dine oppgaver

28. Hva tenker du at du personlig får igjen for å være en del av ledergruppen?

28.1. Læring og kompetanseutvikling?

28.2. Samhold og tilhørighet?

29. Hvilke arbeidsoppgaver bruker du mye tid på?

29.1. Er dette blitt til gjennom bevisste prosesser i ledergruppen?

30. Hva skulle du ønske at du hadde mer tid til?

30.1. Hvilke utslag tror du eventuelt dette ville fått?

31. Opplever du at den ordinære arbeidstiden din er tilstrekkelig for å løse de viktigste arbeidsoppgavene dine?

32.1 Prioriteringer?

32.2 Jobben med hjem?

Avrundning

32. Før vi avslutter - er det noe mer du ønsker å tilføye?

Spørsmål om å delta som informant i forbindelse med masteroppgave om skoleledelse

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sette fokus på pedagogisk ledelse vs. administrative oppgaver i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Bergen kommune innførte i 2010 en ny ledelsesstruktur for alle grunnskolene i kommunen. Denne endringen var politisk bestemt. Undervisningsinspektører ble endret til / erstattet av avdelingsledere som skulle ha ansvar for faglig oppfølging, pedagogisk utviklingsarbeid og personalansvar på sin avdeling. Sammen med rektor skulle avdelingslederne utgjøre skolenes lederteam. Avdelingslederne skulle ha minst 30 % undervisning og minst 50 % administrasjon. Bakgrunnen for denne endringen var et ønske om å styrke skoleledelse ved kommunens grunnskoler og da med særlig fokus på pedagogisk ledelse.

I Bergen kommune hadde man erfart som ellers i landet en utvikling der rektor stadig hadde fått mer ansvar og utvidet sine fullmakter når det gjaldt administrative funksjoner som økonomistyring og personalledelse. I den politiske saken ble det vist til Skolelederforbundet sin Skolelederundersøkelsen (2005) og Utdanningsforbundet sin Rektorundersøkelsen (2008) som viser at selv om de fleste skolelederne mener at pedagogisk ledelse er det viktigste og ønsker å prioritere det, så taper det i kampen mot de administrative oppgavene.

Etter 10 år med denne ledelsesmodellen mener vi det er interessant og viktig å se på hvordan lederteam i skoler i Bergen kommune balanserer administrative oppgaver og pedagogisk ledelse.

Vår foreløpige problemstilling er: *Hvordan arbeider ledergrupper i skolen for å ivareta både administrative oppgaver og pedagogisk ledelse?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Handelshøyskole er ansvarlig for prosjektet.

Oppgaven skrives av Kjetil Damm (rektor Nattland oppvekstun) og Erlend Mulelid (avdelingsleder Loddefjord skole).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å gjennomføre intervjuer på fire skoler i Bergen kommune. På hver skole ønsker vi intervju med rektor samt to avdelingsledere skole.

Vi har som mål å gjennomføre intervjuer på én skole fra hvert av byområdene i kommunen, samt på en kombinasjon av kommunens ulike skoletyper (barneskoler, ungdomsskoler og kombinerte skoler). Dette for å oppnå variasjon i utvalget av skoler i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi skal innhente informasjon gjennom enkelt-intervjuer. Vi ønsker at det settes av 60 minutter til hvert intervju. Aller helst ønsker vi å gjennomføre alle tre intervjuer på skolen samme dag. Vi vil trenge ca. en halv time pause mellom hvert intervju.

Både Kjetil og Erlend blir med på intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi tar opp intervjuet på mobiltelefon. I etterkant av intervjuet blir intervjuet transkribert og lydfilen slettes. Transkribert intervju anonymiseres. Hverken du eller skolen du arbeider på vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Siden vi selv også arbeider som skoleledere i Bergen kommune er det viktig å understreke at vi har en egen taushetsplikt som forskere. Det innebærer at vi ikke uten videre kan bruke informasjon knyttet til enkeltpersoner som vi har innhentet gjennom intervju, i jobben som rektor/avdelingsleder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Lydfiler slettes fortløpende etter at intervjuene har blitt transkribert.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Kjetil Damm (kjetil.damm@bergen.kommune.no / [tlf.])

Erlend Mulelid (erlend.mulelid@bergen.kommune.no / [tlf.])

Eventuelt vår veileder Torstein Nesheim (torstein.nesheim@snf.no) ved Norges Handelshøyskole.

På oppdrag fra NHH har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Bergen, 19. november 2020

Med vennlig hilsen

Kjetil Damm og Erlend Mulelid

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om Kjetil Damm og Erlend Mulelids forskningsprosjekt om skoleledelse, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju angående dette og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)