



Acta Didactica

2/2001

2/2001



Acta Didactica

2/2001

Acta Didactica

Jorunn Møller og Jan Merok Paulsen

Ledelsesorganisering i videregående skole

Et utviklingsprosjekt ved Malakoff videregående skole

Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 Oslo

Dept. of Teacher Education and School Development
Faculty of Education
University of Oslo
P.O.Box 1099 Blindern
0317 Oslo
Norway
www.ils.uio.no

ISSN: 1502-2013
ISBN: 82-90904-61-4



 unipub
forlag

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING
UNIVERSITETET I OSLO

Jorunn Møller og Jan Merok Paulsen

LEDELSEORGANISERING I VIDEREGÅENDE SKOLE

**et utviklingsprosjekt ved
MALAKOFF videregående skole**

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, 20.april, 2001

© ILS og forfatterene, Oslo, 2001

ISSN: 1502-2013

ISBN: 82-90904-61-4

Førlag: Unipub forlag

Omslag: Askim Grafix AS

Trykk og innbinding: GCSM AS, Oslo 2001

Henvendelser om denne boka kan rettes til Unipub forlag:

Telefon: 22 85 30 30

Telefaks: 22 85 30 39

E-post: unipubf@sio.uio.no

*Unipub forlag er en avdeling i Akademika AS,
som eies av Studentsamskipnaden i Oslo.*

Rapportserien distribueres av Akademika AS

Akademika nettbokhandel: www.gnist.no

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med
åndsverkloven eller avtaler om kopiering inngått
med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til
åndsverk.

Innhold	Side
Sammendrag	5
1. Utgangspunkt/bakgrunn for følgesevalueringen	6
2. Mål for evalueringen / problemstillinger /noen antagelser	6
3. Økonomisk ramme for evalueringen	7
4. Aksjonslæring som tilnærming	8
5. Oversikt over aktiviteter og vurderingsgrunnlag	9
6. Teoretisk utgangspunkt	
6.1 Strategier for skoleutvikling	11
6.2 Ulike perspektiver på ledelse	13
6.3 Begrepet pedagogisk ledelse	15
6.4 Etablerte tradisjoner utfordres	16
6.5 Perspektiver på samarbeid og kollegialitet i skolen	17
7. En vurdering av ledelsesmodeller i videregående skole	
7.1 Ledelse i vg. skole – et generelt ”oversiktsbilde”	
7.1.1 Tradisjonell ledelsesorganisering	19
7.1.2 Ny ”Hovedmodell” – innføring av ”mellomledermodellen”	21
7.1.3 Evalueringer av ”mellomledermodellen”	23
7.2 En ”tredje vei” – ledelse på tre nivåer	26
7.3 Ledelsesmodellen ved Malakoff videregående skole	
7.3.1 ”Tid til ledelse”- dokumentet	27
7.3.2 Funksjonsfordeling i en ”flat” struktur	28
7.3.3 Klasseteam og klasseledelse	29
7.4 Oppsummering ledelsesmodell	30
8. Pedagogisk ledelse ved Malakoff videregående skole	
8.1 Ledermøtet som arena for læring og samarbeid	30
8.2 Hovedlæremøtet som arena for læring og samarbeid	
8.2.1 Hovedlæremøtet som arena	32
8.2.2 Hovedlærerrollen	33
8.2.3 Uttrykte forventninger til ledergruppa	34
8.3 Bruk av tid i ledergruppa	35

8.4	Klasselærerråd som arena for læring og samarbeid	
8.4.1	Gjennomføring av elevsamtaler	40
8.4.2	Innhold og problemfelt	41
8.4.3	Vurdering av elevsamtalen	42
9.	Analyse av to utviklingsprosjekter	
9.1	Utviklingssamtaler som ledelsesverktøy	
9.1.1	Forarbeid – notat til gjennomføring av utviklingssamtale	43
9.1.2	Gjennomføring	44
9.1.3	Oppsummering og planer for oppfølging av samtalene	45
9.2	Klasseteam og klasseledelse	
9.2.1	Forventninger i dokumentet ”Klasseledelse på Malakoff”	46
9.2.2	Evalueringen av klasseteam	47
9.2.3	Variasjon i praksis	48
10.	Sammenfatning og konklusjon: – ”ny” ledelsesstruktur og erfaringer i praksis	
10.1	Valget av struktur	49
10.2	Et omfattende fornyelsesprogram	51
11.	Forslag til videre arbeid	52
12.	Litteratur	54

Vedlegg:

Intervjuguider m.m

Sammendrag

Rapporten analyserer den ledelsesorganisering som Malakoff videregående skole har valgt, og om den bidrar til et godt læringsmiljø for elever og tilsatte. Skolens ledelse har selv tatt initiativ til en ekstern evaluering av sin organisering for å sikre en systematisering av læringserfaringer underveis. Bakgrunnen for evalueringsoppdraget er beskrevet i et internt skolenotat "Tid til ledelse". I dette dokumentet har rektor ved Malakoff videregående skole tegnet en organisasjonsmodell som avviker fra den nye "mellomledermodellen" som er tatt i bruk ved svært mange skoler. Ledergruppen er tydelig på at de ikke ønsker en hierarkisk avdelingsorganisering, med en egen mellomledelse. I stedet har de valgt å beholde et mer tradisjonelt organisasjonsdesign med hovedlærere. Samtidig, innenfor dette rammeverket, gjennomfører skolen en offensiv satsing både i forhold til personalledelse og pedagogisk ledelse. Strategien kan defineres som en fornyelse av tradisjon. Satsingen på utviklingssamtaler er rettet mot personalledelse og pedagogisk ledelse i det voksne miljøet, mens satsingen på klasseteam og klasseledelse har fokus mot pedagogisk ledelse i klasserommet og utvikling av elevenes læringsmiljø.

Vår evaluering av tiltak iverksatt ved Malakoff videregående skole tyder ikke på at valg av organisasjonsstruktur er den avgjørende betingelsen for at en skole skal være i utvikling. Viktigere er det å rette søkelyset mot *relasjonene* mellom de menneskene som har ansvaret for å ivareta skolens mandat. Om en skole får en dyktig og dynamisk rektor med mange ideer, er denne personen helt avhengig av hvilke ledere og lærere han eller hun kan spille sammen med. Ledergruppen ved Malakoff fremstår som godt samordnet med god kommunikasjon seg i mellom i møtene, og dette bidrar til å gi tiltakene sterkere retning. Rektor inntar en klar lederrolle i disse møtene og er i stor grad den som setter agendaen. Ikke minst gjelder det innhold som berører utviklingsprosjektene. Ledermøtene har absolutt et stort potensial for refleksjon, men ofte opptar de daglige gjøremålene den største plassen. Det er alltid mange saker som må avklares raskt. Samtidig synes denne møtearenaen å være avgjørende for en rimelig grad av informasjonsflyt innad i lederteamet.

En fellesnevner i observasjoner og oppsummeringer av elevsamtaler og utviklingssamtaler går på kommunikasjon og erfaringsdeling som læringsstrategi. Skolen har betydelige utfordringer på dette området siden de mangler systematiske strategier for erfaringslæring.

1. Utgangspunkt/bakgrunn for evalueringen

Oppdragets hensikt er å analysere organiseringen av skolens ledelse, og om dennes bruk av de tildelte ressurser bidrar til et godt læringsmiljø både for elever og tilsatte. Bakgrunnen for oppdraget er nærmere beskrevet i et internt skolenotat "Tid til ledelse", datert 20.05.99. I brev til ILS skriver rektor at skolens valgte ledelsesmodell skal bidra til å realisere følgende mål:

- å få vektlagt pedagogiske ledelsesprosesser
- å få til god samhandling i alle ledd
- å kunne bruke de møteplasser/arenaer vi har til rådighet på en effektiv måte

Ledergruppa understreket at de ikke var interessert i en kartlegging ved hjelp av spørreskjema siden de nettopp hadde gjennomført en større brukerundersøkelse. De var mer interessert i en følgeevaluering som tok i bruk observasjon, intervju og fortløpende tilbakemelding. De ønsket en tilbakemelding på hvilke særtrekk vi kan se skolen har, hva deres valg av ledelsesmodell egentlig innebærer i praksis, og hvordan vi som eksterne parter vurderer de prioriteringene som gjøres. Tilbakemeldingen skulle være et ledd i skolens egen bevisstgjøring.

2. Mål for evalueringen

Etter det første møtet med skolen mandag 31.januar 2000, ble det i samarbeid satt opp følgende forslag til mål for evalueringen:

- Gjennomføre en analyse av den ledelsesstrukturen som er valgt ved skolen relatert til skolens overordnede mål for elevenes læring og i lys av teori.
- Gjennomføre en analyse av innhold som velges og prioriteres i faste møtefora ved skolen (hovedlærermøter, driftsmøter, strategimøter og pedagogisk forum).
- Observere, vurdere og gi tilbakemelding på samspillet mellom ledergruppen, hovedlærerne og fagkoordinatorene, og relatere analysen til mål om gode læringsbetingelser for de tilsatte
- Observere, vurdere og gi tilbakemelding på organisering og innhold i utviklingssamtalene som planlegges gjennomført våren 2000. (To utviklingssamtaler velges ut som grunnlag for eksemplarisk analyse)
- Gjennomføre en analyse av ledelsens prioritering av tidsbruk når det gjelder forholdet mellom drift og utvikling.
- Vurdere ledelsens oppfølging av ett av de utviklingsprosjektene som skolen har prioritert. (Ledergruppa ønsket her å rette fokus mot klasseteam og klasseledelse)

Disse målene dannet utgangspunkt for en avgrensning av oppdraget i lys av de rammene som var gitt prosjektet. I tillegg til å gi en analyse av selve ledelsesmodellen slik den er uttrykt i skriftlige dokumenter, ble ulike møtearenaer valgt som fokus for evalueringen. Vi har også undersøkt nærmere utformingen av to utviklingsprosjekter: utviklingssamtalen som ledelsesverktøy og dannelsen av klasseteam.

3. Økonomisk ramme for evalueringen:

Oppdraget ble gjennomført i løpet av 1 år, fra 1.februar 2000 med ferdigstilling 24.april 2001. Den økonomiske rammen var satt til kr. 70.000, og konkretiseringen av prosjektet ble gjort med dette som utgangspunkt. Totalt er det brukt 233 timer. Timerammen er beregnet utfra følgende forutsetninger:

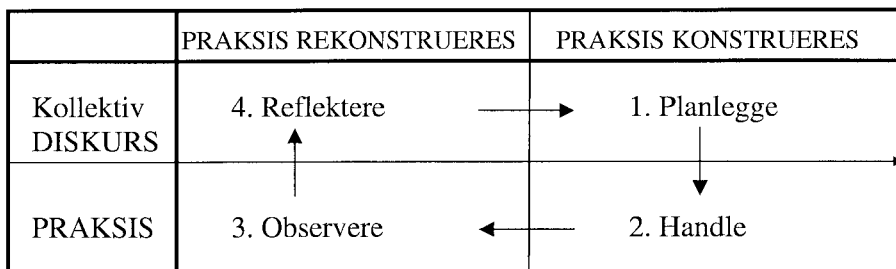
- | | |
|--------------------------------|-----|
| - Forarbeid til datainnsamling | 50 |
| - Datainnsamling og analyse | 115 |

- Utarbeiding av rapport 60
- Presentasjon av sluttrapport 8

Reiseutgifter knyttet til datainnsamling og møter betales av skolen etter Statens regulativ direkte til dem som gjennomfører evalueringen. (Reise t/r Moss: 142 km à kr. 3,20 per gang)

4. Aksjonslæring som tilnærming

Aksjonslæring er et relativt nytt begrep som har mye til felles med både erfaringslæring og skolebasert vurdering. Det forutsetter både grundighet og systematikk i analyse av praksisfeltet og har John Dewey og Lawrence Stenhouse som inspirasjonskilde. Tom Tiller (1999) definerer *aksjonslæring* som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess understøttet av kolleger der intensjonen er å utvikle praksis. Utgangspunktet er at man aksjonerer eller intervensjoner i praksisfeltet for å irritere eller sette et system i sterkere bevegelse. Hva som så skjer underveis vurderes på en systematisk måte med tanke på læring. Aksjonslæring i skolen kan dermed forstås som en systematisk undersøkelse av egen praksis i lys av teori og læreplan i samarbeid med kolleger. Mange ulike vurderingsmetoder kan tas i bruk. Hensikten er å utvikle skolens tilrettelegging av læring for elevene, utvikle egen forståelse av praksis og forbedre rammebetingelsene for utøvelse av praksisen. I den grad medlemmene i en organisasjon mestrer å bearbeide sine erfaringer og utvikler noen felles teorier om hva som er riktige og gode handlinger i et kollektiv, kan vi snakke om at organisasjonslæring finner sted. I skolen vil en slik aksjonslæring gjennomløpe ulike faser, og prosessen har Carr og Kemmis (1986) fremstilt på følgende måte:



Evalueringsoppdraget ved Malakoff videregående skole har klare trekk av aksjonslæring. De har designet en ledelsesorganisering som omfatter en del praktiske tiltak som for eksempel organisering av klasseteam og utviklingssamtaler, og som de ønsker å granske på en systematisk måte. I den sammenhengen har de tatt initiativet til en ekstern vurdering av ledelsesorganiseringen ved skolen. I tillegg til en summativ vurdering, har ledelsesgruppa ønsket en fortløpende vurdering av ulike tiltak med tanke på videreutvikling av praksis.

Som metoder for datainnsamling har vi valgt observasjon og strukturerte intervjuer. Foreløpige analyser er blitt lagt frem til drøfting i møter hvor den formelle ledergruppa og de tillitsvalgte har vært til stede.

5. Oversikt over aktiviteter og vurderingsgrunnlag

Oversikt over aktiviteter	Dato	Skriftlige dokumenter
Første møte med skolen Møte med rektor + ledergruppa	31.jan.	03.02: Referat som presiserer oppdragets hensikt, forslag til mål for evalueringen og tidsavtaler
Uformell observasjon: Bli bedre kjent med skolen, klargjøring av rammer for evaluering	3.mars.	"Tid til ledelse" – dokumentet, Gallup: Lærernes og elevenes vurdering av læringsmiljøet
Observasjon: Ledermøte + Personalmøte	28.mars	10.04: Refleksjoner etter observasjonene + Våre kommentarer til prinsippnotatet "Tid til ledelse" og hva vi ser som konsekvenser for evalueringen
Intervju med to tillitsvalgte og to fra ledergruppa om hovedlærermøtets intensjoner og realiteter	3.mai	Intervjuguide organisert rundt seks temaer Transkripsjoner fra intervju med inspektør A og B, og hovedlærer/tillitsvalgt A og B Guide for observasjon av hovedlærermøtet Refleksjoner etter observasjon av hovedlærermøtet

<p>Møte med ledergruppa: Tilbakemelding etter våre observasjoner. Observasjon av to klasselærerråd, allmennfaglig + helse/sosial</p>	<p>30.mai</p>	<p>29.05: Notat om Pedagogisk ledelse som rolle og funksjon Hovedlærermøtet som arena for gjensidig utveksling av informasjon, samarbeid og refleksjon Spørsmål til diskusjon og refleksjon Notat om elevsamtale med mål, kvalitetskriterier, spørsmål til bruk i elevsamtale Observasjonsnotat fra AA studieretning: Hva samtales det om? Vår vurdering Observasjonsnotat fra HS studieretning: Temaer: klassestyrerrollen og klasseteamet, klasseteamets sammensetning og oppgaver, kultur og normer, hva er ledelse Kommunikasjonsstruktur</p>
<p>Observasjon av to utviklingssamtaler</p>	<p>27.sept.</p>	<p>Notat om utviklingssamtaler To observasjonsnotater: Målområder det samtales om: Klasseromspraksis, kollegasamarbeid, VP-relatert utvikling, prosjekter, personlige utviklingsmål</p>
<p>Tilbakemelding på gjennomføring av utviklingssamtaler. Drøfting av utviklingssamtalen som ledelsesverktøy mer prinsipielt</p>	<p>24.okt.</p>	<p>19.10: Plan for gjennomføring Vår tilbakemelding fra observasjoner av to klasselærerråd, to utviklingssamtaler, utviklingssamtalen som ledelsesverktøy 30.10: Oppsummering fra samtalen i ledergruppa vedr vår tilbakemelding om elevsamtaler og utviklingssamtaler, forslag til sammenlignende analyse, referanse til skolledarkuben til Stålhammar</p>
<p>Møte med ledergruppe. Ga tilbakemelding på tidsregistreringen</p>	<p>23.nov.</p>	<p>Mal for tidsregistrering Plan for evalueringen Tilbakemelding tidsregistreringen 24.11: Referat fra samtale med ledergruppa om tidsregistreringen, oppsummering av utviklingssamtalene, drøfting av forslag til evaluering av klasseteam og klasseledelse</p>

Samtale med ledergruppa: Orientering om undersøkelse i vg skole om mellomledermodeller Intervjuer med to elever, to klasselærerteam og hovedlærergruppen	15.febr.	Guide for intervju med elever, klasselærerteam, hovedlærergruppa Transkripsjoner av intervjuer
Utkast til rapport sendes på e-post til ledergruppa med muligheter for kommentarer enten via telefon eller e-post	13.mars	Utkast til rapport: Frist for tilbakemelding fredag 6.april
Revidert utkast sendes per e-post til rektor	20.april	Revidert utkast
Presentasjon av sluttrapport: Møte med ledergruppa og med personalet.	24.april	Endelig rapport

6. Teoretisk utgangspunkt

6.1 *Strategier for utvikling i skolen*

Når samfunnet endrer seg, får skolen nye oppgaver. Det oppstår et press til å forandre praksis og prioritering. Rapporter i media bærer bud om en krisestemming i skolen. Rekrutteringen til læreryrket viser en synkende tendens, mens vold og mobbing i skolen øker. Det forventes at skolen fungerer som en motkultur for de mer negative tendensene i samfunnet. Parallelt er politikere engstelig for at skolen sakker akterut i den internasjonale konkurransen om å få de beste kunnskapsresultater. Når noe går galt, er det skolen som har sviktet sin sosialisering- og utdanningsoppgave. Lærerne er ikke kompetente nok. Det stilles ikke strenge nok krav, og skolen kritiseres for i for stor grad å leve sitt eget liv. Den er for lite forandringsvillig. Skoleutvikling er nødvendig.

Hensikten med skoleutvikling er å gjøre skolen bedre for elevene. Det handler om å bidra til bedre vilkår for læring. Dette er det lett å få

tilslutning til. Det er når det blir snakk om retning og virkemidler for skoleutvikling at uenighet blir synlig. Mange løsninger er blitt foreskrevet, både med basis i skoleforskning og erfaringer fra praksisfeltet, men stadig drøftes grunnleggende spørsmål som: Hva kjennetegner den gode skole? Hva er god undervisning? For hvem blir skolen bedre? Slike spørsmål forteller at skoleutvikling dypest sett handler om verdivalg. Endringer må derfor drøftes i lys av de mål og verdier som skolen skal forvalte. Men fastsettingen av mål og verdier er et resultat av politiske kompromisser og kan fortolkes. De vil ikke være entydig formulert og bør analyseres nærmere. Sentrale aktører i skoleutvikling er lærere, elever, skoleledere, andre tilsatte og foreldre. I tillegg er politikere, utdanningsbyråkrater og forskere med på å påvirke og legge premisser for både retning og forståelse av skoleutviklingens innhold. Ulike aktører kan ha ulike interesser og drar ikke nødvendigvis utviklingen av skolen i samme retning.

Strategier for endring i skolen omfatter både statlige reformer som for eksempel nasjonale læreplaner og vurderingssystemer, og mer lokalt pedagogisk utviklingsarbeid som den enkelte skole setter i gang. Det siste kan omfatte lokalt læreplanarbeid, skolebasert vurdering, utprøving av nye arbeidsmåter i klasserommet, kollegaveiledning, utvikling av skolen som organisasjon, m.m. Selv om mange mener å ha funnet "nøkkelen" til skoleutvikling, er det i praksis vanskelig å si hvilke tiltak som er best egnet til å nå bestemte mål. Mange faktorer kan påvirke resultatet, og det gis ikke entydige svar på hvilke forutsetninger som må være til stede for å få til endring i skolen. Mange veier kan føre fram, og når også målene bør analyseres kritisk, blir kanskje det beste svaret man kan gi, at "det kommer an på...". En systematisk refleksjon over tiltakene som iverksettes, og en drøfting i det offentlige rom, er imidlertid av betydning for å kunne vurdere hvilken retning utviklingen går i, hvem utviklingen tjener, og om dette er ønskelig.

På 90-tallet ble søkelyset i stor grad rettet mot lederrollen og lederansvaret når det gjelder kvaliteten på undervisningstilbudet (St. meld. nr. 37 (1990-91), KUF, 1996). En rekke reformer er gjennomført i offentlig forvaltning generelt, ikke bare i skolesektoren, og i stor grad synes New Public Management-ideologien å ligge til grunn. Denne ideologien kjennetegnes av sterk vekt på topplederens kontroll og ansvar, lederskap ses på som en profesjon, økt vekt på resultatkontroll og

målbare prestasjoner samt individuell belønning. I tråd med denne ideologien har mange videregående skoler etablert mellomledere istedenfor det etablerte hovedlærer-systemet. Den uttalte hensikten er å etablere en organisasjon som på en bedre måte enn tidligere kan tilrettelegge for gode læringsprosesser i skolen samt følge opp resultater. Så langt tyder evalueringer av slike endringsprosesser på at det er administrasjonen som effektiviseres uten at det får nevneverdige konsekvenser for pedagogikken i skolen, jfr kapittel 7.

Malakoff ønsket å prøve ut en annen modell som ivaretar en flatere struktur da de har større tro på at en slik organisering kan realisere målene bedre enn mellomledermodellen som nå er valgt på svært mange videregående skoler. I evalueringen undersøker vi denne intensjonen nærmere og sammenligner 'Malakoff-modellen' både med et tradisjonelt organisasjonsdesign og den 'hovedmodellen' som er valgt for mellomledelse på de fleste videregående skoler i Norge.

6.2 Ulike perspektiver på ledelse

Teoritilfanget om ledelse er svært omfattende, og det er vanskelig å fange fenomenet ledelse inn ved hjelp av en enkel definisjon. Det kan være mer fruktbart å anlegge ulike perspektiver, som hver for seg kan gi deler av en forståelse, for eksempel ledelse som funksjon, ledelse som rolle, ledelse som personlig utfordring og ledelse som institusjonell form (Nylehn 1997).

Ledelse som funksjon handler generelt om å ivareta *viktige oppgaver i en organisasjon*, som det å formulere mål, trekke opp en strategi, organisere. Ledelse som rolle omfatter imøtekommelse av *forventninger* knyttet til posisjonen, inklusive egne forventninger. Ledelse som personlig utfordring handler om å *fungere* i forhold til underordnede med de virkemidlene, utfordringene og påkjenningene det innebærer. Ledelse som institusjonell form ser på ledelse som *organisasjonsmessig* fenomen, hva organisasjonen betyr som ramme, og hvordan den former ledelsen.

I Malakoffs notat "Tid til ledelse" har rektor tatt utgangspunkt i rolle og funksjon som perspektiv. I dette notatet står det på side 25: *Det viktige er at vi ønsker sterkt å sette økt fokus på det pedagogiske arbeidet [...] Det er nok en generell oppfatning at vi hittil har fokusert*

mest på fagaspektet ... Dette ønsker vi å balansere, ikke å redusere fagenes betydning. Dette betyr eksempelvis at både hovedlærere og fagkoordinatorer i fellesskap må delta i en felles møtearena med skolens lederteam.

Rammen for evalueringen har derfor som sentralt utgangspunkt to perspektiver: *ledelse som funksjon og ledelse som rolle.*

Det er en rekke funksjoner som skal ivaretas når man er tilsatt som leder i en videregående skole. En måte å kategorisere dem på, er å skille mellom (jfr. Lundgren 1986):

- **Forvaltning av utdanningen:** Skolelederen er en tjenestemann/-kvinne i en offentlig skolebyråkrati og fungerer som arbeidsgiverens representant. På avgrensede områder har rektor rett og plikt til styring. Samtidig er det et omfattende regelverk som avgrenser styringsretten lokalt på den enkelte skole. Rektor er både toppleder og underordnet et skolehierarki. Dette kan beskrives som en administrativ del av lederrollen. Her under kommer også økonomistyring.
- **Ledelse av skolens læringsarbeid:** Skolelederen er faglig leder for personalet med verdimeessig forankring i den nasjonale læreplanen. Dette kan beskrives som den pedagogiske eller profesjonelle delen av lederrollen og utgjør skolens grunnleggende oppgave, som omfatter læring, undervisning, sosialisering og kunnskapsutvikling.
- **Legitimering av skolens arbeid utad:** Skolelederen skal ha kontakt med nærmiljø og foresatte. Dette kan beskrives som den legitimerende delen av lederrollen, og den får samtidig en politisk funksjon.
- **Samordning og forhandling:** Skolelederen inngår i forhandlinger og drøftinger med de tillitsvalgte, med personalet, samarbeidsutvalg og/eller lokale driftsstyrer. Dette kan beskrives både som en politisk og en legitimerende del der legitimering skjer både innad og utad, og der tradisjonen kan ha en normativ kraft i samspillet.

Det sier seg selv at en så kompleks oppgavebeskrivelse forutsetter at rektor har et lederteam å samarbeide med. I evalueringen har vi valgt å rette søkelyset mot den pedagogiske ledelsesfunksjonen, men en slik funksjonsdeling kan bare foretas analytisk. I virkeligheten må funksjonene ses i nær sammenheng med hverandre. Uten gode administrative rutiner og prosedyrer for samordning og forhandling, er det vanskelig å få rom og overskudd for pedagogisk utviklingsarbeid.

6.3 Begrepet pedagogisk ledelse

I Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementets presisering av kompetansemål for pedagogisk ledelse innenfor LUIS-programmet (1996) ble pedagogisk ledelse definert slik:

Med pedagogisk ledelse forstås ansvaret for tilrettelegging av pedagogiske prosesser - læring og utvikling - på den enkelte skole. Lederen som organisator og leder av skolens planleggings og vurderingsarbeid og lederen som veileder i forhold til sitt personale er sentrale sider av dette.

I den reviderte utgaven av "LedelsesUtvikling I Skolen" (LUIS) som ble gjort gjeldende fra og med 1.januar 2000, understrekes det at den gode skole er kjennetegnet av å være "lærende, utviklingsorientert og samarbeidende", og at forventningene til skoleledelsens kompetanse har dette som utgangspunkt.

Når den pedagogiske ledelsesfunksjonen på denne måten knyttes til generell organisering og stimulering av læringsprosesser i organisasjonen, er dette noe man vil gjenfinne i alle organisasjoner, og ikke bare i skolen som har et pedagogisk mandat. Pedagogisk ledelse spiller en viktig rolle i det vi kan kalle organisasjonens læringskultur. Det at pedagogisk ledelse er knyttet til læring, gjør denne type ledelse sentral i all organisasjonsutvikling. Det er en forutsetning for fornyelse og endring i organisasjonen. Læring i organisasjoner preges av et dynamisk mellommenneskelig forhold hvor alle har et medansvar for å skape en undringsorientert kultur istedenfor en fasitorientert kultur.

Men det er tre viktige aspekter som den formelle lederen må ta ansvaret for:

1. Det må skapes *arenaer for refleksjon* over personalets organisasjonserfaringer.
2. Det må *etableres læringsforhold mellom enkeltpersoner og grupper*.
3. Organisasjonen må *utvikle et godt informasjonssystem* slik at man vet om hverandres læring. Man må med andre ord sørge for å etablere og utvikle visse systemer som sikrer at de som arbeider i en organisasjon, tilegner seg kunnskaper som er avgjørende for organisasjonens virksomhet og mulighet for fornyelse (jfr. Wadel 1997).

”Tid til ledelse” – dokumentet fra Malakoff videregående skole har på tilsvarende måte fremhevet læringsaspektet i sin definisjon av pedagogisk ledelse: *Pedagogisk ledelse må bety å legge til rette for at læringsmålene nås på Malakoff. Dette skjer ved at ledelsen støtter, veileder og tilrettelegger slik at enhver lærer kan lykkes i ”møtet med elevene”*. I dokumentet understrekes det også at pedagogisk ledelse skal prioriteres, og at man må legge større vekt på arenaer for pedagogisk utvikling. For å balansere pedagogisk arbeid med fagaspektet, prøver skolen ut en ordning hvor både hovedlærere og fagkoordinatorer sammen må delta i en felles møtearena med skolens lederteam. Møtearenaer er derfor valgt som fokus for å kunne vurdere ledelsesfunksjonen i praksis.

6.4 Etablerte tradisjoner utfordres

Én følge av reform 94 er at lærerne i videregående skole må forholde seg til en mer sammensatt elevgruppe sammenlignet med tidligere, og reformen forutsetter blant annet samarbeid mellom lærere, mellom ledere og lærere, og mellom lærere og elever når det gjelder tilrettelegging og vurdering av undervisningen.

For å sikre implementeringen av de nye læreplanene har myndighetene tildelt rektor langt større fullmakter som arbeidsgiver sammenlignet med tidligere, og departementet forventer en tettere oppfølging av skolens indre arbeid sammenlignet med tidligere. På

flere måter utfordres den tradisjonelle kulturen og arbeidsdelingen i skolen. Lærernes individuelle autonomi i forhold til planlegging og vurdering av undervisning har gjerne vært betraktet som symbolet på profesjonell status, og lærerne har i lang tid hatt individuell frihet til å utøve deler av yrkesvirksomheten på steder og til tider de selv velger. Dette har vært akseptert ut fra tradisjon, og mange har oppfattet det som både riktig og hensiktsmessig. I praksisfeltet er det blitt en ganske utbredt oppfatning at individuell frihet som lærer er det samme som profesjonell autonomi, men det siste innebærer at profesjonen som kollektiv har et felles ansvar (jfr. Møller 2000). Tradisjonen i skolen mer generelt har også nærmest vært preget av en «usynlig kontrakt» mellom lærere og administrasjon om å ikke blande seg inn i hverandres domene (jfr. Berg 1999).

Et viktig spørsmål vi som eksterne vurderere stiller oss, er om den 'usynlige kontrakten' er i funksjon ved Malakoff skole, og om valg av ledelsesmodell betyr noe i den sammenhengen. Mer spesifikt formulert: Har prosjektet resultert i mer samarbeid om tilrettelegging av undervisningen sammenlignet med tidligere?

6.5 Perspektiver på samarbeid og kollegialitet i skolen

Samarbeid og kollegialitet er positivt ladete begreper når man diskuterer profesjonalitet og kvalitet i skolen. Vi er inne i en utvikling som i større grad gjør lærerarbeid til en kollektiv virksomhet. Det forventes at skolene utvikler felles lokale læreplaner og planer for sitt eget utviklingsarbeid. For å utvikle og vedlikeholde kvalitet i undervisningen forutsettes ikke bare samarbeid om planlegging og handling, men også en kollektiv refleksjon blant kolleger. Med referanse til Carr og Kemmis (1986) betyr profesjonell yrkesutøvelse i denne sammenhengen at lærerne kan føre en kontinuerlig felles overveielse og kritisk drøfting av sin yrkespraksis i tillegg til at de mestrer gjennomføringsarenaen. Skal slike forventninger realiseres, betinger det felles tid og felles fora for å drøfte praksis. Dessuten må man utvikle kompetansen som skal til for å utnytte slik tid og slike fora på en kvalifisert måte (jfr. Handal 1991, Dale 1993).

Flere studier har vist at skoler som er i utvikling, har et personale som samarbeider om undervisningsoppgaver, de gir hverandre feedback, og de er villige til å granske sin egen praksis sammen med kolleger. Man er mer

villig til å eksperimentere og prøve ut nye ting når man har et fellesskap å støtte seg til og reflektere sammen med. Dermed blir det sammenheng mellom lærerutvikling og skoleutvikling (Huberman og Miles 1984, Mortimore et al. 1988, Rosenholz 1989). Dette står i kontrast til Lorties (1975) sosiologiske studie av lærere i fem amerikanske byer som viste at lærerne som yrkesgruppe er preget av «conservatism, individualism, and presentism».

Men samarbeid kan anta mange former og prege lærerkulturen på ulike måter, og dette blir ofte ikke problematisert i studier som understreker samarbeidets gode sider. En årsak kan være at mange av disse studiene har en tendens til å fokusere de konsensusbaserte sider ved relasjonene mellom medlemmer i organisasjoner. Man har som utgangspunkt at det eksisterer en felles kultur. Opp mot dette har både Ball (1987) og Blase (1991) argumentert for betydningen av å anvende et mikropolitisk perspektiv for å få fram både forskjeller og likheter mellom grupper i en organisasjon. Et sentralt punkt er at noen personer eller grupper har makt og innflytelse til å realisere sine interesser på bekostning av andres.

Andy Hargreaves (1991, 1996) har i sin forskning om lærerarbeid anvendt et mikropolitisk perspektiv på samarbeid og har introdusert begrepet «påtvunget kollegialitet» som et fenomen knyttet til nyere skoleutviklingsstrategier. Det innebærer at administrasjonen strukturerer samarbeid på bestemte måter. Man etablerer prosedyrer for samarbeid og bruker mye av tiden til administrative formål og til informasjon. Samarbeidet initieres ovenfra og har til hensikt å øke samarbeidet mellom lærerne. Hargreaves setter dette opp mot det han kaller ekte samarbeidskulturer som er preget av spontanitet, frivillighet, utviklingsorientering og uforutsigbarhet. I tillegg er samarbeidet sjelden en timeplanlagt aktivitet som administrativt kan fastsettes til visse tidspunkter og visse steder, og han viser hvordan «påtvunget kollegialitet» kan resultere i manglende fleksibilitet og ineffektiv bruk av den tiden som står til rådighet. Tilsvarende anvender Kirsti Klette (1994) begrepet «arrangert fellesskap» versus «relasjonsbasert fellesskap». I utgangspunktet er det nærliggende å knytte arbeidstidsavtalen til «påtvunget kollegialitet» eller «arrangert fellesskap». Avtalen skal bidra til mer samarbeid, og tiden til samarbeid fastsettes administrativt. Men det har ikke nødvendigvis som konsekvens at lærernes faglig skjønn overkjøres. Det vil avhenge av hvordan samarbeidet organiseres, hva som er det reelle innholdet, og hvordan premisene for samarbeid etableres. I tillegg er det et spørsmål om hvilke referanserammer

man har utviklet for å diskutere kvalitet i skolen. Skal samarbeidet, enten det er frivillig eller arrangert, oppleves meningsfylt, forutsetter det sannsynligvis noen felles referanserammer for hva kvalitet i skolens læringsarbeid er (jfr. Dale 1997).

Med ovenstående som utgangspunkt er et viktig tema i evalueringen å undersøke nærmere hvordan lærerne og lederne oppfatter samarbeidet ved Malakoff skole.

7. En vurdering av ledelsesmodeller i videregående skole

7.1 Ledelse i vg. skole - et generelt "oversiktsbilde"

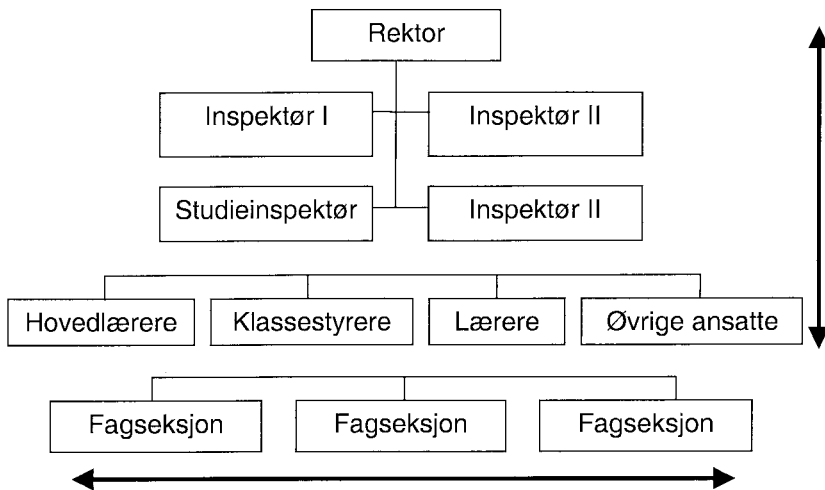
7.1.1 Tradisjonell ledelsesorganisering

Fra midten av 1970-tallet og fram til 1996 har ledelsesorganiseringen i norsk skole vært relativt stabil med hensyn til ledelsesfunksjoner og ledelsesorganisering. Ressurser til ledelse og administrasjon har vært sterkt regelstyrt, opprinnelig som en del av Lesepliktavtalen av 1977, senere videreført gjennom "Tid til ledelse" avtalen.

Fram til 1996 har avtaleverket gitt lite eller intet rom for arbeidsgiversiden til å velge organisering og ledelsesfunksjoner etter egne valg og vurderinger. Organiseringen har stort sett gitt seg selv, som en del av lærernes og skoleledernes tariffavtale.

Den tradisjonelle organiseringen, både for grunnskole og videregående skole, har vært en *flat ledelsesstruktur*, der rektor er eneste leder i tradisjonell byråkratisk forstand, med formelt personalansvar tillagt stillingen. I tillegg preges den tradisjonelle organiseringen av et stort innslag av administrative spesialistfunksjoner, dekket opp gjennom et inspektørsjikt.

I videregående skole kom hovedlærersjiktet inn alt ved etableringen av den moderne videregående skolen, fra 1976. Hovedlærerne ble med inn fra yrkesskolene, mens studieinspektøren kom fra gymnasene, og til sammen supplerte disse to funksjonene rektor- og inspektørsjiktet. I sum gir det en "tradisjonell ledelsesorganisering" med sterkt innslag av spesialistfunksjoner og koordinering på tvers.



Figur 7.1 Tradisjonelt organisasjonsdesign

"Tid til ledelse" avtalen ble revidert i 1996 med en egen nemndkjennelse av 29.3.96. Nemndkjennelsen innebærer i stor grad en oppheving av de detaljbindinger som har vært i den tradisjonelle organiseringen, og avtalen gir arbeidsgiversiden, fylkeskommuner og enkeltskoler, stor frihet til å velge egen organisering.

Sett på bakgrunn av det system Kommuneloven av 1993 innførte noen år tidligere, føyer den nye "tid til ledelse"-avtalen seg inn i samme type styringslogikk.

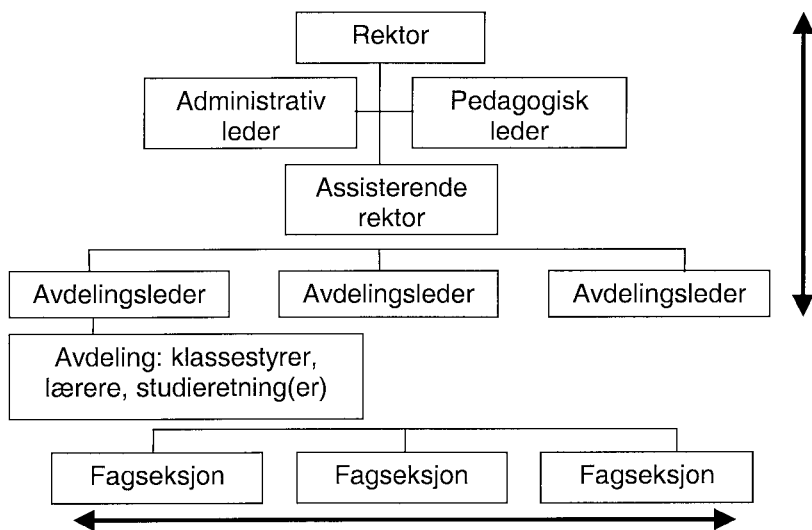
I all hovedsak benyttet fylkeskommunene den fristilling det nye avtaleverket ga rom for. 8 fylker gjennomførte samlede, og svært identiske, organisasjonsendringer alt fra skoleåret 1996/97, med andre ord kun noen måneder fra avtaleteksten forelå. 3 år senere var den tradisjonelle organisasjonsutformingen forlatt i de fleste fylker.

De første analysene av disse tiltakene (Paulsen 1999 a, Dimmen 1999) dokumenterte klare fellestrekk og variable, og disse blir kort kommentert i det etterfølgende.

7.1.2 Ny "Hovedmodell" - innføring av "mellomleder-modellen"

Det mest iøynefallende trekket ved de endringene som er gjennomført, er innføring av mellomledelse, ved at stillinger som avdelingsledere eller mellomledere opprettes på avdelinger som omfatter en eller flere studieretninger. Fellestrekket består i at disse mellomlederne/-avdelingslederne har fått delegert personalansvar, begrenset økonomiansvar og ansvar for den pedagogiske virksomheten innenfor sitt organisasjonsområde, avdelingen.

Med denne endringen skjer en delegering fra rektors ansvarsområde til mellomlederne, og det gir seg uttrykk i at personalansvaret fordeles på flere personer. I tillegg får rektor en tydelig nestlederfunksjon i sitt ledelsesteam i form av funksjonen som assisterende rektor. Det innebærer også en sterkere linjeorganisering av skolen, med tydeligere "kommandolinjer". Den nye hovedmodellen kan forenklet illustreres i figuren nedenfor.



Figur 7.2: Ny "Hovedmodell" for innføring av mellomledelse

Hovedvolumet av endringer skjedde i perioden 1996-99, og hovedtendensen var at fylkeskommunens ledelse var viktigste premissleverandør for endringene som ble gjennomført i skolenes organisering av ledelse (Paulsen 1999 a).

I svært mange av fylkene ble innføringen av modellen finansiert ut fra en "nullsum-forutsetning", det vil si uten tilførsel av ekstra budsjettmidler eller stillingsressurser. Finansieringen ble gjennomført ved at hovedlærerfunksjoner ble avviklet for å friggi ressurser til nyordningen. Ved noen skoler valgte man en mellomløsning, der seksjonsledere og fagkoordinatorer ivaretok noen av hovedlærerfunksjonene, men gjennom et betydelig mindre ressursgrunnlag (ibid).

Det oppstod til dels "støyende" uenighet mellom arbeidsgiversiden og Lærerforbundet om hvordan innholdet i nemndkjennelsen ("Tid til ledelse avtalen") skulle tolkes. Det toppet seg i sær i perioden 1996-98, for deretter å avta (ibid).

I første rekke gikk "frontlinjene" på i hvilken grad fylkeskommunene kunne diktere "uniformsløsninger" på skolene, hovedlærernes status, finansieringen av nye ledelsesfunksjoner og visse tariffrettslige spørsmål (ibid).

Begrunnelsene for "mellomledermodellen" har klare fellestrekk på tvers av fylkesgrensene, og i hovedtrekk kan de oppsummeres i følgende punkter:

1. Behov for å øke rektors handlingsrom for ledelse.

Det argumenteres med at det ikke er hensiktsmessig at rektor er eneste leder med personalansvar for skolens tilsatte, og følgelig må rektors ledelsesansvar ("kontrollspenn") reduseres. Fordelingen av personalansvar på mellomledere, med personalansvar for 15-20 tilsatte, er hovedbidraget. Det argumenteres dessuten med at rektor bruker for mye av sin tid til administrasjon, og følgelig får underdekning på tid til ledelse.

2. Styrking av personalledelse

Et betydelig volum av argumenter for "hovedmodellen" går på et uttalt behov for å styrke personalledelsesfunksjonene.

Personalledelsesfunksjonen blir da planlagt styrket gjennom å delegere personalansvaret til mellomledere, der hver leder har ansvar for anslagsvis 15-20 tilsatte.

3. Styrking av pedagogisk ledelse

Ledelsesdokumentene fra fylkeskommunene er varierende i fokuseringen på pedagogisk ledelse. Majoriteten av fylkeskommunene signaliserer imidlertid sterke forventninger om at mellomlederne skal ivareta pedagogisk ledelse, og utvikle seg til å være "krumtappen i den pedagogiske virksomheten" (Dimmen 1999, Hjelmstad 1999, Paulsen 1999 a). Mellomlederne får således en viktig rolle i arbeid med innholdsreformen i Reform 94.

Ledelsesdokumentene fokuserer i varierende grad på andre mål og visjoner; der et ønske om bedre administrativ forvaltning er mest gjennomgående, men de tre punktene ovenfor utgjør de viktigste forventningene som rettes til "hovedmodellen".

7.1.3 Evalueringer av "mellomledermodellen"

Det er, til tross for få år etter innføring, gjennomført studier og evalueringer av hele fylker og skoler. Studiene har i hovedsak fokus på forholdet mellom visjoner og praksis, med andre ord hvordan de nye ledelsesmodellene fremstår i praksis, i forhold til de tydelige visjonene som ble lagt til grunn. Beskrivelsene er systematisert i rapporter, og de viktigste av disse er:

Tabell 7.1:

Oversikt over evalueringer og studier av ledelsesreformer i videregående skole

Beskrivelse	Utført av	År	Offentlig tilgjengelig
Ledelsesorganisering i videregående skole - oversikt over fellestrekk, variable og reaksjoner fra Læreforbundet	Høgskolen i Buskerud (Arbeidsnotat nr. 27)	1999	Ja

Casestudier i Møre og Romsdal- en studie av tre skoler i Møre og Romsdal	Høgskolen i Buskerud (Arbeidsnotat nr. 28)	1999	Ja
Mellomledelse i videregående skole- personalledelse og pedagogisk ledelse	Birgit Hjelmstad, hovedfagsoppgave ved Høgskolen i Buskerud	1999	Ja
Pedagogisk ledelse - en sammenfatning av fire prosjekter	Høgskolen i Buskerud (Arbeidsnotat nr. 29)	1999	Ja
Organisasjonsutvikling og ledelse i videregående skole i Hedmark - statusbeskrivelse forut for utvikling og utprøving av nye ledelsesmodeller	Høgskolen i Buskerud (Arbeidsnotat nr. 32) Med tillegg av et notat for hver av de 21 videregående skolene i Hedmark	2000	Ja
Ledelse i videregående skole i Oppland - en evaluering av ledelse i videregående skole i Oppland	Østlandsforskning	2000	Ja
Ledelse i videregående skole i Buskerud - en evaluering av ledelse i videregående skole i Buskerud	Høgskolen i Buskerud (Arbeidsnotat nr. 35)	2000	Ja
Evaluering av ledelse i videregående skole i Telemark	Paul Johnsen AS	2000	Må avtales med Telemark fylkeskommune

Samlet gir studiene og evalueringene, til tross for at de er gjennomført relativt kort tid etter iverksettelsen av de nye modellene, et grunnlag for å sammenholde erfaringer fra praksisfeltet.

Når det gjelder hovedbegrunnelsene for å iverksette mellomledermodellen, gir materialet i tabell 7.1 tydelige signaler om hvordan ordningene fremstår i praksis.

1. Øke rektors handlingsrom for ledelse

Det er ingen tvil om at reformen med innføring av mellomledelse har bidratt til å styrke rektors handlingsrom for å utøve ledelse og samtidig gitt bedre mulighet for å bekle en topplederrolle ved store skoler. Rektorer rapporterer gjennom intervjuer at de har fått bedre tid til ledelsesoppgaver, men at eksterne oppgaver, overfor interessenter i omgivelsene og fylkeskommunens organer, legger beslag på mye tidsressurser. I noen av studiene tegnes et bilde av rektor som "utenriksminister" (Hjelmstad 1999).

2. Styrking av personalledelse

Studier og evalueringer viser at personalledelse og personalarbeid kommer noe styrket ut (Dimmen 1999). Summen av materiale indikerer mer systematikk i oppfølging av hver enkelt medarbeider, selv om det også avdekkes til dels divergerende oppfatninger om hva som skal være innholdet i personalledelse, blant annet i forholdet mellom støtte og krav til personalet.

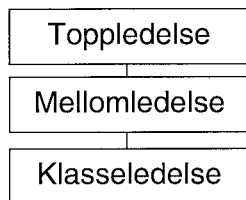
3. Styrking av pedagogisk ledelse

Når det gjelder pedagogisk ledelse, indikerer et samlet materiale at reformen med innføring av mellomledelse *har få eller ingen effekter* i forhold til den pedagogiske virksomheten. Mange mellomledere beskriver at stillingen går med til administrativt arbeid, mens andre beskriver stor usikkerhet om rollen, hva som ligger i pedagogisk ledelse. Det tegnes også et bilde der mellomlederne utviser stor respekt for lærernes individuelle autonomi, og tilsvarende stor usikkerhet om grunnlaget for ledelse, om det skal være faglig kompetanse eller pedagogisk kompetanse. Noen av studiene viser også at reformene i liten grad er fulgt opp gjennom kompetansetiltak på skolenivået.

Samlet indikerer materialet at de rent hierarkiske og administrative intensjonene har lyktes bedre enn de som er rettet mot pedagogikk og kjernevirksomhet i klasserom og verksted. De nye mellomlederne blir i stor utstrekning "innenriksministre", og "arver" den tradisjonelle rektorrollen (Hjelmstad 1999). Den økonomisk/administrative funksjonen krever mye av mellomledernes tid, slik at faglig/pedagogisk ledelse og delvis personalledelse får mindre oppmerksomhet.

7.2 En "tredje vei" - ledelse på tre nivåer

En del enkeltskoler og fylkeskommuner tegner et mer differensiert organisasjonsbilde enn de som konsentrerer reformene om en og samme "mellomledermodell". I tillegg til å innføre mellomledelse fokuserer disse på behov for å styrke klassestyrerfunksjonen gjennom en "oppgradert" klasselederrolle. Dette innebærer at klasseleder får ansvar for koordineringsoppgaver i forhold til elevenes læringsmiljø (samordning av elevarbeid, elevprosjekter, IOP-basert undervisning m.m.). I tillegg forsterker man klasseledelsen med et klasseteam. Det er ikke entydig hva som legges i klasseteam, men hovedtrenden er at man innfører en "engere krets" av klassens lærere, med også innslag av elevrepresentanter, slik at en hermed får en "styrefunksjon" for det pedagogiske arbeidet i klassen. Derigjennom skisseres et bilde der skolen blir en "pedagogisk enhet på tre nivåer", illustrert i figuren nedenfor.



Figur 7.3: Ledelse på tre nivåer

Materialet fra videregående skole i Hedmark (Paulsen 1999 b) tar blant annet utgangspunkt i KUF's storprosjekt for videregående skole, "differensieringsprosjektet". Et hovedtrekk i analysen av skolene i Hedmark er at "differensieringsprosjektet" forsterker behovet for en

tettere organisering av kjernevirksomheten, og klasseledelse og klasseteam anbefales som ett av hovedpunktene på skolens "agenda" (ibid.)

7.3 Ledelsesmodell ved Malakoff videregående skole

7.3.1 "Tid til ledelse" dokumentet

Malakoff videregående skole har i sitt interne dokument *"Tid til ledelse"* drøftet ulike strategier for organisering av ledelsesfunksjonene ved skolen. Dokumentet er svært tydelig i sin argumentasjon for at en ikke har ønsket en delegert ledelsesstruktur med et mellomledersjikt, slik det er gjennomført i den såkalte "hovedmodellen".

Diskusjonen rundt *"Tid til ledelse"* har ført oss til den foreløpige konklusjonen at vi på Malakoff har valgt å ikke gå inn for en ny ledelsesmodell – mellomledere og avdelingsstruktur (*"Tid til ledelse"*, s. 3).

Argumentene *mot en mellomlederløsning* ser i hovedsak ut til å være todelte.

For det første argumenteres det med at erfaringene med nye ledelsesmodeller ikke er særskilt gunstige. Det hevdes at reformene har vist seg å tjene ledelsen, og den alene, mens de har liten effekt på kjerneproduksjonen, de pedagogiske prosessene, slik at skolen vurderer det slik at "hovedmodellen" er gagnlig for ledelsen, men ikke for lærere og elever på grunnplanet.

For det andre hevdes en skepsis til ledeshierarkier i skolen:

Jeg tror ikke på en hierarkisk oppbygd ledermodell. Vi har tidligere sagt at det må utøves ledelse på to nivåer, nemlig strategisk og operativt nivå. Et rimelig stort kontrollspenn må allikevel være en forutsetning for utøvelse av god ledelse (*"Tid til ledelse"*, s. 6)

Her argumenteres det med at en i skolen må regne med et stort kontrollspenn, og at profesjonelle organisasjoner på grunn av sin egenart fordrer en flat struktur.

7.3.2 Funksjonsfordeling i en "flat" struktur

Som et alternativ til "mellomledermodellen", som forutsetter et hierarkisk system, gjennomfører skolen en funksjonsfordeling i toppledelsen. Både personalledelse og økonomisk/administrativt ansvar delegeres fra rektor til inspektørene som igjen har en funksjonell arbeidsdeling mellom seg: *Elevleder, personalleder, studieleder, ressursleder og leder for tilrettelagt opplæring.*

Funksjonsdelingen blir da en slags "*horisontal delegering*", der ansvar og myndighet fordeles på samme organisasjonsnivå. Titlene som brukes, er relatert til oppgavene.

Hovedlæreren, slik ansvarsområdet beskrives i dokumentet, skiller seg ikke fra det tradisjonelle i selve dokumentet.

Fagkoordinator har også fokus på faglig fornyelsesarbeid, slik det fremgår av dokumentet.

Det nye i "Malakoffmodellen" handler dermed primært om et organisatorisk grep i toppledelsen. Rektor er frigjort noe mer til strategiske oppgaver, og *den daglige ledelsen er samlet delegert til inspektørene*, som ikke lenger skal omtales som inspektører, men som ledere for ulike typer oppgaver. En slik funksjonsdelt ledelsesmodell, der jevnstilte ledere på samme nivå deler funksjoner, forutsetter mye *samhandling og gruppeledelse, teamledelse.*

Organisasjonsdesignet blir som i figuren nedenfor, konkretisert med *noen* sentrale oppgaver:

Elevleder	Personalleder	Ressursleder	Studieleder	Leder tilrettelagt opplæring
Elevråd og elevdemokrati Elevomsorg AFEL Læringsmiljø Rusfri skole	Personalomsorg Personalutvikling Kompetanseutvikling Kvalitetsutvikling	Prøveplaner Fag- og timefordeling Vikartjeneste Økonomi Lærlinger Møtearenaer Årsplaner	Studietilbud Inntak av elever Fagvalg og valgfag Utv.?	Tverrfaglig team Inntak, ressursdispon. Delkompetanse IOP Spesialundervisn.
Fellesoppgaver				
Pedagogisk ledelse - Kvalitetsutvikling - Teamarbeid - Læringsmiljø				

Figur 7.4: Organisasjonsmodell etter "Tid til ledelse"

I en kommentar forteller rektor at skolen i utgangspunktet hadde tenkt å bruke tittelen utviklingsleder isteden for personalleder, men siden arbeidet med kvalitetskoordinering ble delegert til en av hovedlærerne, ble benevnelsen ikke slik i notatet selv om utviklingsleder hadde vært en mer dekkende tittel for oppgavene som er tildelt.

7.3.3 Klasseteam og klasseledelse

I evalueringsperioden, i løpet av skoleåret 2000/2001, innføres klasseteam og klasseledelse. Klasseteamet følger modellen "en engere krets", der to lærere og to elever går inn i teamet sammen med klassestyrer, og er sånn sett i samsvar med det vi her i notatet har omtalt som "den tredje vei" – ledelse på tre nivåer.

Innføring av klasseteam var hovedpunkt på personalseminar i Tallin våren 2000, og skolen har i etterkant utarbeidet et omfattende policydokument, "Klasseledelse på Malakoff", der skolens ledelse signaliserer tydelige visjoner om at innføringen av klasseteam, implisitt forsterket klasseledelse, skal bidra til et bedre læringsmiljø gjennom en

god klassekultur, bidra til reell elevmedvirkning, utvikle felles verdi- og normgrunnlag ved skolen, som blant annet skal manifestere seg i felles oppfatninger om atferd og grenser for atferd.

7.4 Oppsummering ledelsesmodell

Gjennom ledelsesdokumentene som er beskrevet ovenfor tegner skolen en organisasjonsmodell som avviker fra den nye "hovedmodellen" for innføring av mellomledelse.

Skolen er tydelig på at en ikke ønsker en hierarkisk avdelingsorganisering, med en egen mellomledelse. En er videre tydelig på at en ikke ser det som kritisk med en flat organisasjon med et tilhørende ledesspenn, og en gjennomfører en horisontal funksjonsdeling i ledelsen, der en i prinsippet beholder skolens tradisjonelle organisasjonsdesign med hovedlærere.

Samtidig, innenfor dette rammeverket, gjennomfører skolen en offensiv satsing både i forhold til personalledelse og pedagogisk ledelse. Satsingen på utviklingssamtaler er rettet mot personalledelse og pedagogisk ledelse, mens satsingen på klasseteam og klasseledelse har fokus mot pedagogisk ledelse og utvikling av elevenes læringsmiljø.

Det interessante, sett på bakgrunn av den relativt ensrettede bevegelse som har vært mot en mellomledermodell, er at skolen bruker en tradisjonell organisering som ramme for satsing på betydelige fornyelsestiltak, både rettet mot skolens personalorganisasjon og elevenes læringsmiljø. I sum gjør dette Malakoff videregående skole til et interessant case for pedagogisk evaluering.

8. Pedagogisk ledelse ved Malakoff videregående skole

8.1 Leder møtet som arena for læring og samarbeid

Vurderingen bygger på observasjon av fire ledermøter, fordelt over et tidsrom på åtte måneder, og intervjuer med studieleder og ressursleder som representanter for ledelsesteamet ved skolen. Vurderingen er

dokumentert gjennom observasjonsnotater og transkripsjoner av intervjuene. Her fremgår det blant annet hvilke saker som tas opp i ledermøtene.

Ledermøtet har en rekke operative funksjoner tillagt seg. Det springer ut fra både den praktiske virkelighet og tradisjonen med administrasjonsmøter. Sakene i de observerte ledermøtene omfatter skolens operative drift (personalplanlegging, timeplanlegging) og prioriterte utviklingsoppgaver (innføring av klasseteam, gjennomføring av utviklingssamtaler). Slik sett har innholdet fokus på både daglig administrasjon og utvikling i forhold til pedagogisk ledelse og personalledelse. Ifølge planen gjennomføres to driftsmøter og ett strategimøte hver uke.

I intervjuer med to av lederne våren 2000 reiste vi spørsmål om hvilke nyskapinger som ligger i lederteamet, i forhold til den ordningen en hadde tidligere. Signalet i intervjuene var at mye hadde fellestrekk med tidligere organisering når det gjaldt oppgavefordelingen innad i selve lederteamet og behandling av saker.

Vi i ledergruppa har fått nye titler, men stort sett blir mye ved det samme som før. Det er ennå for tidlig å si noe om endringer
(Informant A)

Men modellen i ”Tid til ledelse” dokumentet”, se også omtale i kapittel 7, signaliserer også visjon om at ledelsen tillemper en viss form for teamledelse. Dette ligger implisitt i prinsippet om funksjonsfordeling på tvers i toppledelsen.

Fra observasjonene og siste del av evalueringene er den fremste indikasjonen på teamledelse kommet fra gjennomføring av utviklingssamtalene. I denne prosessen fremstod ledelsen som et team som gjennomførte en omfattende personalledelsesprosess i fellesskap, der erfaringer ble oppsummert og systematisert, og dernest koblet mot den enkeltes individuelle arbeidsplan, jfr. kap. 9. Samtidig fremstår ledergruppa ved Malakoff som godt samordnet med god kommunikasjon seg i mellom i møtene. Rektor inntar en klar lederrolle i disse møtene og er i stor grad den som setter agendaen. Ikke minst gjelder det innhold som berører utviklingsprosjektene.

Ledermøtene har absolutt et stort potensial for refleksjon, men ofte opptar de daglige gjøremålene den største plassen. Det er alltid

mange saker som må avklares raskt. Samtidig synes denne møtearenaen å være avgjørende for en rimelig grad av informasjonsflyt innad i lederteamet.

8.2 Hovedlærermøtet som arena for læring og samarbeid

8.2.1 Hovedlærermøtet som arena

For å balansere pedagogisk arbeid bedre med ren faglig koordinering, prøver skolen ut en ordning hvor både hovedlærere og fagkoordinatorer i fellesskap deltar i en *felles møtearena* med skolens lederteam.

I den modellen skolen har valgt, med en flat formell struktur, får hovedlærermøtet, ut over det å være en møteplass, en viktig rolle i å ”*sy sammen*” den pedagogiske organisasjonen ”på tvers”. Skolen har i sitt ledelsesdokument tydeliggjort at en ønsker en flat struktur for å fremme samarbeid og koordinering på tvers av studieretninger, og som en følge av dette valget, får *hovedlærermøtet* en svært *sentral rolle*

Hovedlærermøtet har følgelig fått en relativt viktig plass i datainnsamlingen, og det har skjedd ved at det er gjennomført både observasjon av selve møtet, samt fire intervjuer. Det er selvsagt problematisk å vurdere hovedlærermøtet i praksis basert på én observasjon og noen få samtaler. Et spørsmål som er viktig å stille, er derfor hvorvidt vår ene observasjon har fanget inn noe av det som er typisk ved disse møtene. Det kan bare deltakerne selv kommentere. Observasjonen er imidlertid supplert med intervjuer for å fange inn et bredere bilde. To hovedlærere og to ledere, ressursleder og studieleder, er intervjuet i denne sammenhengen.

Eksempler på saker som tas opp i hovedlærermøtet:

- Felles avslutning på skolen
- Internasjonalisering. Hovedlærermøtet fungerer også som et internasjonaliseringsorgan
- Budsjettsaker og økonomi
- Organiseringen av terminprøver på skolen
- Oppfølging av en diskusjon om verdinormer som er blitt tatt opp i pedagogisk forum

- Drøfting av hvordan saksforberedelsen skal være i ulike saker
- Hvordan få til mer samarbeid
- Felles prosjekter
- Differensieringsprosjektet
- Drøfting av tilbud som kommer utenfra, og hvordan skolen skal opptre enhetlig

Når det gjelder forholdet mellom intensjoner og realiteter er informantene stort sett samkjørte.

Hensikten er å etablere en møteplass hvor pedagogiske saker settes på dagsordenen og drøftes. På ett punkt skiller de lag som gruppe. Hovedlærerne ønsker en bedre saksforberedelse med etterfølgende referat for å sikre bedre oppfølging av de sakene som kommer på dagsordenen. En av informantene fra ledelsen argumenterer for det motsatte, da han ser en risiko for at hovedlærerne kan møte med bundet mandat fra sine studieretninger. Dermed kan det bli en mindre fruktbar og åpen diskusjon i møtet der og da.

Det er ikke etablert noe nettverk på tvers av studieretningene, verken formelt eller uformelt utover hovedlærermøtet, men den teamorganiseringen skolen har valgt, innebærer til en viss grad at allmennfaglærere samarbeider med yrkesfaglærere.

8.2.2 Hovedlærerrollen

Ledelsesmodellen tildeler ikke hovedlærerne formelt personalansvar, men dokumentet uttrykker intensjoner om at hovedlærerne skal ta mer aktivt ansvar for pedagogisk utviklingsarbeid. Hovedlærerne har en klart definert pedagogisk lederrolle.

I intervjuene er det fokusert på om rollen i praksis oppfattes som forskjellig fra den tradisjonelle hovedlærerrollen.

Informantene beskriver at det primært er det organisatoriske som er nytt, og at en neppe tror at lærerne har merket noen forskjell. Hovedlæreren på allmennfag har kanskje fått et noe mer generelt ansvar i forhold til den pedagogiske oppfølgingen av den generelle læreplanen. På yrkesfaglig studieretning er hovedlærer og fagkoordinator en og samme person, mens hovedlærer og fagkoordinatorer på allmennfag er helt likestilte. Allmennfaglig

studieretning har nå fellesarenaer og er dermed ikke så oppdelt i fagseksjoner.

Informantutsagnene tyder på at skolen ikke har gjennomført særlig store organisatoriske endringer i praksis. Kanskje er det symbol-effekten utad som er viktigst. En av informantene vektlegger at han opplever hovedlæremøtene som mye mer konstruktive sammenlignet med tidligere. Lederne understreker at hvordan funksjonen ivaretas, er avhengig av de personene som har ansvaret for å ivareta funksjonen. Dermed blir selve organisasjonsstrukturen av underordnet betydning.

Informantutsagnene tyder også på at hovedlærernes oppgaver i forhold til fagkoordinators oppgaver er noe diffus. Likeledes spriker informantene fra ledelsen noe når det gjelder forventninger til hovedlærerne, blant annet ønsker noen at flere administrative oppgaver ivaretas av hovedlærerne. Dette viser at selv om man har foretatt en nøye oppgavebeskrivelse i et dokument som "Tid til ledelse", vil det kontinuerlig pågå forhandlinger om mening og hvordan man kan forstå utsagnene.

Hovedinntrykket er at hovedlærerne er tildelt en koordinatorrolle. Oppgavene handler om å finne møtearenaer, samordne, initiere diskusjoner, planlegge og lede møter. Dette er oppgaver som er sentrale for å få til gode læringsprosesser. Vi mangler fylldig dokumentasjon for å hevde at oppgavene favner videre enn administrativ tilrettelegging og kan kun henvise til noen eksempler. En av hovedlærerne har utarbeidet et dokument som skal fungere veiledende under gjennomføring av elevsamtaler. Dette dokumentet er et eksempel på pedagogisk tilrettelegging, men forutsetningen er at lærerne oppfatter dette som en veiledning som brukes som grunnlag for felles læring, og ikke som et administrativt pålegg. Våre to observasjoner av klasselærerråd viste hvordan dokumentet ble brukt som en veiledning og som grunnlag for drøfting av erfaringer.

8.2.3 Uttrykte forventninger til ledergruppa

Hovedlærerne uttrykker ønsker om at ledergruppa bør delta mer på seksjonsmøter og studieretningsmøter, ikke som faglærere, men som en fra ledergruppa. En av dem ønsker eksplisitt at rektor følger opp undersøkelsen som sier noe om hvordan lærerne oppfatter ledelsen.

Den andre har behov for en klargjøring av hvilke pedagogiske oppgaver som ledergruppa ivaretar og hvilke som hovedlærerne ivaretar.

Det er med andre ord mye uklarhet knyttet til hva en pedagogisk lederfunksjon innebærer og noen ønsker et tettere samarbeid med formell ledelse, ikke minst med rektor.

8.3 *Bruk av tid i ledergruppa*

En viktig intensjon med endringer av ledelsesorganisering er å øke tiden til pedagogiske ledelsesoppgaver. Dette fremgår også av 'tid til ledelse' dokumentet ved Malakoff videregående skole. Samtidig er det grunn til å understreke sammenhengen mellom administrasjon og pedagogikk. Skillet mellom disse to funksjonene er kun et analytisk skille. I praksis er oppgavene nøye sammenvevd. Hvis ikke det administrative fungerer ved en skole vil det som regel være vanskelig å initiere pedagogiske utviklingsarbeid. I kapittel 6.3 ble pedagogisk ledelse knyttet til stimulering av læringsprosesser i organisasjonen, og ideelt sett bør både skolens administrasjon og pedagogikk kjennetegnes av kontinuerlige læringsprosesser. En viktig forskjell er at administrative oppgaver i stor grad handler om å ivareta målrealisering på kort sikt, mens pedagogiske oppgaver handler om å planlegge for målrealisering på lang sikt. Når det kortsiktige ikke fungerer, blir det mye murring i organisasjonen, og da er det vanskelig å legitimere utad at man bruker tid på en mer langsiktig tenkning. Dette er ting som er et viktig bakteppe når man skal vurdere prioriteringen av pedagogiske ledelsesoppgaver. Uansett kan det være av verdi å bli mer bevisst på hvordan man reelt sett bruker den tiden som står til disposisjon for ledelse.

Som grunnlag for vurdering av tidsbruk innad i ledergruppa ved Malakoff ble vi enige om å registrere tidsbruken i uke 46. For å kunne operere med sammenlignbare kategorier, sendte vi følgende registreringsskjema til hver av lederne:

Tabell 8.1 Mal for tidsregistrering - oppgavekategorier

Oppgaver	Man	Tir	Ons	Tor	Fre	Sum
Telefoner (inn- og utgående)						
Akutte situasjoner knyttet til elever og ansatte						
Spontanhenvendelser fra ansatte og elever						
Elevsaker						
Personaloppfølging						
Rutineadministrasjon (Post, dag-til-dag oppgaver)						
Saksbehandling og rapportering						
Budsjett- og ressursaker						
Attestasjon, anvisning, bilagsarbeid						
Saker og henvendelser som gjelder drift og renhold av skolens bygningsmasse						
Pålagt utredningsarbeid						
Internt utredningsarbeid						
Møteforberedelser						
Fellesmøter med personale						
Ledelsesmøter og koordinerende møter						
Profesjonelle samtaler (planlagte samtaler med foreldre, elever og ansatte)						
Møter innkalt av fylkesnivået						
Skoleutvalgsmøter						
Eksterne møter med næringsliv, offentlige etater og andre interessenter						
Undervisning						
Strategisk planlegging og refleksjon						
Sosiale aktiviteter tilknyttet skolen						
Annet:						
SUM						

Kommentarer:

På vårt neste møte med ledergruppa ble så resultater av denne tidsregistreringen drøftet i lys av dokumentet "Tid til ledelse". Dokumentet må da forstås som en ideell beskrivelse, en visjon som man ønsker å strekke seg mot. Den funksjonsdelingen som er innført i ledergruppa, bør med jevne mellomrom vurderes, og en tidsregistrering kan være en måte å gjøre det på. Når for eksempel nye personer kommer inn i ledergruppa, bør man revurdere den funksjonsdelingen man har hatt og se om det er behov for endringer. På vårt spørsmål om den funksjonsdelingen som er gjengitt i dokumentet er klar for lærergruppen, fikk vi litt tvetydige svar fra ledergruppa som helhet. Igjen er det viktig å understreke at en skriftliggjøring i form av et dokument, betyr ikke nødvendigvis at dette er blitt klart for hele organisasjonen.

Under gjennomgangen av tidsregistreringen valgte vi å samle noen oppgavekategorier og endte opp med:

Oppgavekategorier	Antall timer i uke 46 (hele ledergruppa sett under ett ¹)
"Akuttmottaket"	45,5 timer
Administrasjon	64,5 timer
Personalledelse/pedagogisk ledelse, herunder elevsaker	30,5 timer
Intern møteaktivitet	27,5 timer
Eksterne møter (næringsliv/offentlige etater)	21,5 timer
Kurs	7,5 timer
Strategisk planlegging og refleksjon	4,5 timer
Kulturbygging ²	5,0 timer
Markedsføring av skolen	25,0 timer
Undervisning	19,0 timer

¹ En person hadde kun angitt oppgavene i form av kryss og er dermed ikke inkludert i totalsummen som omfatter seks personer

² Det viste seg under gjennomgangen at vår plassering av "åpen skole" i kategorien "kulturbygging", bygde på en misforståelse. Åpen skole i Malakoffs regi handler om en markedsføring av skolen vis-a-vis ungdomsskolene i regionen. Dette er rettet opp i rapporten.

Det er viktig å understreke at en slik tidsregistrering er ment som *et verktøy* for ledergruppas selvrefleksjon og bevisstgjøring. Det er samtalen i etterkant som er det sentrale, og de konsekvensene man velger å trekke av den. Man får muligheten til å vurdere hvordan man ønsker å ha det og vurdere hvilke forutsetninger som da må endres.

Kommentarer til registreringen under gjennomgangen i ledergruppa:

Selv om det var en relativt detaljert opplisting av oppgaver, hadde det nok likevel vært en fordel hvis ledergruppa hadde hatt en intern gjennomgang av hvilke oppgaver som føres i hver av rubrikkene.

Et generelt inntrykk, sett fra noen i ledergruppa, er at noen bruker altfor mye tid på akutte situasjoner, og at man har registrert mange oppgaver under administrasjon og lite på ledelse. Vi kommenterte imidlertid at vi hadde forventet høyere tall på akutte situasjoner. Høy registrering på akutte situasjoner kan også innbefatte mye ledelse. For eksempel: Akuttmottaket kan omfatte mye personalomsorg og pedagogisk tenkning. Man må også hele tiden vurdere hvor alvorlig den akutte situasjonen er. En alvorlig situasjon må håndteres der og da. Vikartjenesten er på den ene siden en akutt situasjon, på den andre siden kan man ha mye pedagogisk tenkning knyttet til plassering av vikarer. Når det gjelder timeplanlegging, er den på den ene siden en administrativ oppgave. På den andre siden omfattes den av mye pedagogisk tenkning, og kan dermed ses på som et svært viktig pedagogisk verktøy for ledergruppa. Dette viser hvor vanskelig det er å skille mellom administrasjon og pedagogikk. Funksjonene griper inn i hverandre og forutsetter hverandre.

En mulig årsak til at det blir mye administrasjon kan være at man her hele tiden må forholde seg til tidsfrister. Det er alt man ikke rekker å gjøre innenfor arbeidstiden som skaper stress. Fordelingen når det gjelder oppgaver vil også være avhengig av hva slags funksjoner man har ansvaret for å ivareta. Er man for eksempel elevleder, eller har ansvaret for tilpasset opplæring, så er det naturlig med høy registrering på elevsaker og mer akutte situasjoner.

Totalsummen for strategisk ledelse og refleksjon for denne uka oppleves som ikke representativ. Ledergruppa har lenge vært flinke til å sette av tid til dette, men de siste 2-3 ukene har det hele av ulike

grunner ramlet litt sammen. Selv om man prøver å planlegge hva som skal skje, har alle erfaring med at det ikke blir slik i praksis. Det er mange andre aktører som legger premisser for hvordan dagen blir. Det er heller ikke entydig hva personalet ønsker. Hvis for eksempel rektor bestemte seg for at strategisk ledelse var det man skulle fylle tida med, ville man raskt miste legitimitet i personalet. Men det motsatte blir også galt. Det er rimelig å ha minimum ett strategimøte i uka. Det står på planen, men det er ikke alltid det blir slik i praksis. Det ble understreket at det er viktig å sette av tid til strategimøter, særlig nå når premissene for neste skoleår legges.

Registreringen viser også at rektor i denne uka var mye borte fra skolen (ca 35 % registrert på eksterne møter). Mange av rektors oppgaver er imidlertid pålagte av overordnede. Bare i mindre grad bestemmer rektor over sin egen arbeidsdag. I fylkesadministrasjonen forventes det at rektor skal delta på mange felt. Det blir for eksempel kommentert som en implisitt kritikk når Malakoff er den eneste skolen som ikke velger å delta på spesielle kurs. Konsernmodellen som er innført i fylket, innebærer at de i mye større grad må bruke rektorgruppa til å utrede forskjellige forhold der de før hadde saksbehandlere på fylkesnivået. Alle rektorene i fylket er for eksempel oppnevnt til å sitte i ”Ledergruppe utdanning”. Samtidig ser rektor at han har et bredt uformelt nettverk som er viktig å bruke for å sikre ressurser til skolen. I en slik sammenheng er ekstern virksomhet svært viktig for rektor. Derimot er kontakten med det lokale næringsliv mer begrenset. Den ivaretas av faglærere, andre ledere og ressurscenteret. Selv om rektors eksterne involvering kan gi skolen positiv omtale, ekstra ressurser og bidra til at nye ideer bringes inn, er det risiko forbundet med det. Lærere kan oppfatte det som en abdisering fra skolen og virksomheten internt. Dette er ikke minst dokumentert gjennom studier av engelske skoler (Ball 1987). Fylkeskommunen bør derfor ha en gjennomtenkt strategi for når det er nødvendig å trekke rektor ut av skolen. Det kan ha en negativ symboleffekt i personalet hvis rektor er for mye borte fra skolen.

Det er mange problemer knyttet til konsernmodellen som fylkene nå legger til grunn for sin organisering. Kjell Arne Røviks (1999) betraktninger knyttet til ulike moteretninger innenfor organisasjonsutvikling er relevant å trekke inn her. Enhver organisasjon har behov for å fremstille seg selv som moderne og effektiv i forhold til

omgivelsene. Hvis en organisasjon skal ha legitimitet i de eksterne omgivelsene, må den vise at den har tatt opp i seg siste nytt i ledelsesstrategier. Fornyelsesideologien kan ofte føre til at man motiveres til å skifte ut oppskriftene for god styring før man har vunnet erfaringer med hvordan de virker i praksis. Nå synes løsningen å være kvalitetsstyring, kvalitetssikring og erfaringslæring. Dessuten vil en satsing på IKT signalisere til omverden at man tar opp i seg det nye. Et viktig spørsmål er hva slags teorier som ligger til grunn for valg av kriteriene for kvalitet. Er de i stor grad knyttet til økonomisk teori, eller er det teori om utdanning, undervisning og læring som dominerer?

Ifølge ledergruppa ved Malakoff har de klart å beholde fokuset på pedagogisk kvalitet i sin omorganiseringsprosess. Kvalitetsprosjektet som har vært gjennomført i Østfold fylket har også bidratt i positiv retning. De opplever ikke at Østfold fylke har valgt et forretningsmessig konsept til grunn for sin omorganisering, men det er like fullt en konsernmodell med en hierarkisk struktur med sterk toppledelse.

8.4 Klasselærerråd som arena for læring og samarbeid

8.4.1 Gjennomføring av elevsamtaler

Evalueringen omfatter observasjon av klasselærerråd, både fra allmennfaglig studieretning og studieretning for helse- og sosialfag. Fokus er i begge tilfeller satt på gjennomføring av elevsamtalen.

Ved studieretning for helse- og sosialfag har en brukt elevsamtaler i flere år, men det er nytt i skoleåret 2001 at en gjennomfører bruk av et mønsteropplegg. Faglærerne mottar melding forut for elevsamtalene. I meldingen ligger invitasjon til å gi innspill tilbake om temaer, både av faglig og sosial art, som klassestyrerne bør ta opp i elevsamtalene.

Tilsvarende informeres også lærerne i klasselærerråd, med invitasjon til å komme med innspill om temaer som bør tas opp i samtalene. Eleven får "samtaleguiden" på forhånd. Eleven får også informasjon om at en har rett til elevsamtalen, og prosedyren er at eleven kan takke nei til samtalen.

Samtlige informanter har gjennomført elevsamtaler i sine respektive klasser. De fleste har brukt det mønstermateriellet som er

utarbeidet av en arbeidsgruppe satt sammen av lærere og elever. Dokumentene er så godkjent for bruk i skolen av rektor. Dette materiellet omfatter både en intervjuguide ("*Spørsmål til bruk i elevsamtale I*") og beskrivelse av hvordan samtalen skal gjennomføres.

8.4.2 Innhold og problemfelt

En generell kommentar fra lærerne var at de oppfatter elevenes refleksjonsnivå som lavt. Elevene har liten distanse til det de er involvert i. Dog ble jentene oppfattet som noe mer reflekterte enn guttene. Innspill fra elevene handlet primært om vurdering av undervisningsmetoder, lite om det faglige innholdet. I tillegg var det noen som hadde klager på andre lærere.

Et spørsmål ble reist knyttet til selve *strukturen som var valgt for elevsamtalen*. En informant hadde mer tro på hyppige samtaler knyttet til konkrete prosjekter gjennom hele året, og fikk støtte fra en annen, som oppfattet organiseringen som noe kunstig og løsrevet, selv om selve samtalene med elevene fungerte greit og positivt.

Når det gjaldt *intensjonene med samtalene*, er det registrert at elevene satte pris på disse samtalene, og de beskriver at de ble litt bedre kjent med enkeltelever gjennom dette tiltaket.

Samtalene hadde en funksjon for det sosiale miljøet, men var mindre viktig når det gjaldt å vurdere faglig fremgang. Når det gjaldt faglig fremgang, bør man i større grad forbedre den skriftlige tilbakemeldingen underveis.

Observasjonsmøtene avdekket følgende problemfelt knyttet til elevsamtalene:

Hvordan håndteres klager på kolleger?

Her understreket informanter at man er blitt enige om faste prosedyrer, hvor man først ber eleven ta opp klagen direkte med den læreren det gjelder. Hvis det ikke hjelper, bør administrasjonen kobles inn. Enighet om at det er den formelle ledelsen som må konfrontere lærere med klager fra elever. Det bør ikke være kollegers ansvar.

Bruken av forberedelsesskjemaet: fordeler og ulemper

Det viktigste må være at man får til en god samtale med elevene. Et skjema kan bidra til å gi samtalen en kunstig form. Det er noe av det samme som man kan erfare i en medarbeidersamtale hvis man holder seg for strengt til et skjema. Da blir det en uegentlig samtale.

Bør skolen fortsette ordningen med elevsamtaler?

Elevsamtaler erfares som meningsfull bruk av 190-timers rammen. Tidspunktet for 2.samtale bør skyves frem. I år kom den for sent på året. En informant tok opp at skolen neste år får reform 97-elever som kanskje er mer vant til denne formen for vurdering, og dermed også kan gi vurdering både på innhold og form.

8.4.3 Vurdering av elevsamtalen

Det ligger et potensial for videreutvikling av elevsamtalens innhold og form hvis slike erfaringsdelinger følges opp. Selv om et skriftlig forberedelsesskjema kan oppfattes som en "tvangstrøye", kan det også bidra til en sterkere fokusering når gjennomføringen skal vurderes blant kolleger. Det syntes denne samtalen å være et tegn på.

Ut fra våre to observasjoner valgte vi å oppsummere følgende:

- Elevsamtaler erfares som meningsfull bruk av 190-timers rammen
- Viktig at lærere deler erfaringer når det gjelder gjennomføringen: Her ligger det et potensial for videreutvikling av elevsamtalens innhold og form. Viktig sak på klasselærerråd
- Tidspunktet for 2. samtale bør skyves frem
- Et problem at elevenes refleksjonsnivå er relativt lavt. Hva gjør man med det? Hvordan kan man bidra til utvikling av elevenes refleksjonsnivå på dette feltet?
- Forberedelsesskjemaet må ikke bli en tvangstrøye; kun et utgangspunkt
- Skjemaet som er utviklet, bidrar til en sterkere fokusering i samtalen

- Viktig at det er den formelle ledelsen som konfronterer lærere som får klager fra elever, og at vedtatte prosedyrer for dette feltet følges opp.
- Uklart hvordan konklusjoner fra erfaringsdelingen kommuniseres videre til ledergruppa

Hovedutfordringen er knyttet til hvordan en følger opp slike erfaringsdelinger videre. Hvilke arenaer har skolen for intern informasjonsflyt? Hvilke erfaringer blir gjort i de ulike klasselærerrådene som det er viktig å ta vare på som felles informasjon? Hvordan sikre at elevene utvikler sin vurderingskompetanse?

9. Analyse av to utviklingsprosjekter

9.1 Utviklingssamtaler som ledelsesverktøy

9.1.1 Forarbeid – notat til gjennomføring av utviklingssamtale

I evalueringsperioden, høsten 2000, innføres også utviklingssamtale for samtlige lærere. Tiltaket er beskrevet i et eget dokument, "Utviklingssamtale på Malakoff", der en drøfter kriterier for "den gode samtale" og relaterer det til målområder fra skolens satsingsområder og virksomhetsplan. Det gir til sammen et kriteriegrunnlag for samtalen, som vist i figuren nedenfor.

Mål- områder	Samtalekriterier – ”den gode samtale”				
		Forberedelse	Fokus på konkret innhold	Rammene: miljø og atmosfære	Utviklingsorientert
	Klasseromspraksis				
	Kollega-samarbeid				
	VP-relatert utvikling				
	Prosjekter				
	Personlige utviklingsmål				

Figur 9.1: Innhold og kriterier for utviklingssamtalen

Notatet ble distribuert til deltakerne forut for gjennomføringen av samtaler. Det legges fra skolen stor vekt på at samtalen skal være utviklingsorientert, mot individuell utvikling i forhold til skolens mål og satsingsområder, og verktøyet fokuserer mot samtalen som et forpliktende redskap. Skolen er i sin argumentasjon tydelig på at samtalen skal være noe mer enn en tradisjonell medarbeidersamtale.

9.1.2 Gjennomføring

Utviklingssamtaler ble gjennomført i stor skala, for samtlige lærere, høsten 2000. I forhold til ledelsesmodellen er det noen trekk som er viktige ved denne prosessen.

Innholdsmessig gjennomførte skolen et systematisk løft på personalledelsesområdet, med de kvaliteter det gir som egenverdi. I tillegg gir gjennomføringsprosessen ledelsen et stort materiale av innspill for vurdering og utvikling av egen organisasjon.

I tillegg representerer gjennomføringsprosessen en praktisering av funksjonsdelingen i ledelsen, ved at gjennomføringsansvaret ble fordelt på hele ledelsesteamet.

9.1.3 Oppsummering og planer for oppfølging av samtalen

Kommunikasjon har stått i fokus for drøfting av erfaringene med utviklingssamtalene, der vi har gitt tilbakemeldinger fra samtalen til ledelsesmøtet.

Kanskje er det vel så viktig *at* man gir en tilbakemelding som *hva* man sier. Man skal ikke undervurdere symbolverdien. Det ble i oppsummeringen i ledelsesmøtet 24. oktober fokusert på noen punkter:

- Håndtering av resultater: Oppbevaring, tilbakemelding og bruk. Felles eie ledelse, enkeltlærer
- Prioritere, systematisere resultater: Konsekvenser for kompetanseutviklingsplaner, arbeidsplaner, rydde tid
- Generelle inntrykk fra samtalen og oppfølging, systematisering: Konsekvenser, nye samtaler.

Ut fra det som ble formidlet i samtalen med oss, ser vi to problemfelt som peker seg ut:

1. Håndhevelse av felles normer
2. Hva gjør vi når noen bruker sin alder som begrunnelse mot utvikling?

I tillegg bør man på en eller annen måte få frem ”suksesshistoriene”. Det er mye positivt som skjer i klassene, og dette bør formidles videre uten at ”Jante-loven” trer i kraft. Folk har forskjellig spisskompetanse, og det er viktig å gi rom for variasjon i ”suksesshistoriene”.

Ledergruppa bør etter en slik analyse velge en strategi for å kommunisere sine vurderinger ut til personalet: Hva er fellestrekk i det personalet ber om støtte til? Hvilke problemfelt er felles? Noe informasjon bør sannsynligvis skje i samlet forum, noe kan skje skriftlig, og noe oppfølging bør skje individuelt. De vanskelige oppfølgingssamtalene må etter vår vurdering rektor ta. Slike spørsmål bør avklares før en går ut til personalet med resultatene av utviklingssamtalene.

Ledergruppa har bestemt seg for å gi en felles orientering, og da er det viktig å være ærlig. Prosessen i seg selv har vært positiv, men

dette kan bli snudd til noe negativt hvis det ikke følges opp. 90 av 100 samtaler har for eksempel vært svært godt forberedt. Dette var en positiv overraskelse at det store flertall møtte så godt forberedt og var så konstruktive i samtalen.

Ca 10 samtaler har imidlertid vært av en annen karakter. De kan ikke karakteriseres som utviklingssamtaler, og de var heller ikke forberedte fra lærernes side. Her ble det en annen type samtale, hvor det kom opp mye sur kritikk og ingen vurdering av hva man selv kunne bidra til.

Det vi ikke kan si noe om, er hvor vidt de to utviklingssamtalene vi observerte var representative for flertallet av samtalen. Derfor blir den interne kommunikasjonen i ledergruppa viktig som første skritt i den videre oppfølgingen.

9.2 *Klasseteam og klasseledelse*

9.2.1 Forventninger i dokumentet "Klasseledelse på Malakoff"

Dokumentet "*Klasseledelse på Malakoff*" signaliserer en tydelig ambisjon i forhold til klasseteamet.

Vi ønsker videre bedre struktur på funksjoner knyttet til god klasseledelse. Dette vil bety at klasseteamet skal "oppgraderes", det skal utføre oppgaver av pedagogisk og sosialpedagogisk art ("*Klasseledelse på Malakoff*")

Det samme dokumentet formulerer flere steder mål for klasseteamarbeidet, blant annet hvilket gevinster arbeidet med klasseteamet er tenkt å gi skolen.

Arbeidet med klasseteamet skal gi oss fordeler med tanke på å:

- Gi en mer enhetlig klassekultur
- Gi bedre motivasjon og jobbtilfredshet for elever og lærere
- Gi klarere klarere pedagogisk ledelse
- Bidra til bedre organisering og gjennomføring av opplæringen med mindre timeplantyranni

Ut over dette fokuserer dokumentet særskilt på at klasseteamarbeidet skal innebære *reell elevinnflytelse*.

Skolen gir også i dokumentet signaler om hvilke kriterier som skolen vil vektlegge i vurdering og evaluering av klasseteamarbeidet.

Kriterier som legges til grunn, bør være at vi har oppnådd:

- Enighet om yrkesetiske prinsipper
- Enighet om skolens mål og strategier
- Felles språk og verdigrunnlag i vesentlige spørsmål
- Enighet om grenser for frihet
- Enighet om makt og myndighet
- Enighet om korrigerende tiltak

9.2.2 Evalueringen av klasseteam

Å initiere utviklingsprosjekter tar gjerne lenger tid enn man ofte forutsetter. Etablering av klasseteam innebærer en endring av praksis spesielt på allmennfaglig studieretning. Når det gjelder de mer yrkesfaglige studieretningene, er situasjonen den at mange har erfaring med å jobbe i team, og dermed kan utviklingsprosjektet enten oppfattes som en videreføring av en allerede etablert praksis, eller selve organiseringen kan komme noe på tvers av det man har etablert over tid.

Siden prosjektet så vidt er kommet i gang, ble vi enige om å undersøke hva som har vært problemene i startfasen, hvilke utfordringer lærerne ser i denne sammenhengen. Vi valgte å intervjuer følgende fem grupper:

- alle hovedlærerne og fagkoordinatorene samlet
- en gruppe lærere fra allmennfaglig linje
- en gruppe lærere fra yrkesrettet linje
- en gruppe elever fra allmennfaglig linje
- en gruppe elever fra yrkesrettet linje

Av praktiske grunner ble lærerne fra allmennfaglig og yrkesrettet linje slått sammen til en gruppe under gjennomføringen av intervjuet. Det så vi i ettertid var en fordel da uenigheten dermed kom tydeligere fram.

9.2.3 Variasjon i praksis

Beskrivelsene i gruppeintervjuene avdekker en viss variasjon mellom studieretninger og klasser. Et slikt bilde må vurderes som normalt så kort tid etter oppstarten. Variasjonen i intervjuene følger dette mønsteret:

Allmennfag	Elektrofag	Helse-og sosialfag	Mekaniske fag
Positive erfaringer både med systematikk og innhold i klasseteamene. Informanter i utvalget gir uttrykk for at en har gjennomført klasseteam langt på vei i tråd med intensjonene.	Her tegnes et mer usikkert bilde, både fra elever og lærerinformanter. Tiltaket bærer preg av oppstart med noe usikkerhet.	Elevintervjuer rapporterer om at en har fått etablert klasseteam som arena både innholdsmessig og formmessig.	Motvilje mot å systematisere og formalisere klasseteam. Argumentene går på både spesiell elevgruppe, samt at dette samarbeidet har en innarbeidet fra før, og at det virker påtvunget å formalisere det i faste mandagsmøter.

Et diskusjonstema i gruppeintervjuene var i hvilken grad det var påkrevd med en fast timeplanlagt møtedag, mandagene. Informantene argumenterer for og mot. Argumentene mot gikk på at når problemene oppstår, nytter det ikke å utsette dem til førstkommende mandag; da må de tas der og da. Argumentene for timeplanlegging av klasseteam-møter går på at det er en nødvendighet for å få samlet deltakerne rundt et møtebord.

Fra informanter som beskriver at klasseteam har fungert positivt, vises det til at en har satt av en halv time annenhver mandag som brukes til klasseteamet, og at en har startet med saker som går på samordning av arbeidet i klassen. Eksempler på slike saker er:

- *Koordinering for å unngå kollisjon av aktiviteter i klassen*
- *Fordele arbeidsbyrde*
- *Det å få lik praksis i klassen*
- *Det å få enhetlige holdninger i klassen*
- *Elevdeltakelse i arbeidsmiljøet*
- *Tverrfaglige prosjekter*
- *Organisering av elevsamtaler*
- *Vurdering*
- *Erfaringsutveksling på bruk av undervisningsmetoder*

10. Sammenfatning og konklusjon – ”ny” ledelsesstruktur og erfaringer i praksis

10.1 Valget av struktur

Under gjennomgangen av ulike organisasjonsmodeller i kapittel 7 viste vi hvordan nye mellomledermodeller i videregående skole ikke har resultert i mer vektlegging av pedagogisk ledelse. Derimot blir det administrative arbeidet mer effektivt gjennomført, og rektor er mer og mer borte fra skolen. De mer juridiske sidene ved personalarbeid synes noe bedre ivaretatt. Et spørsmål vi har stilt oss i denne evalueringen er derfor om Malakoff har lyktes bedre i å sette fokus på skolens kjernevirksomhet i klasserom og verksted.

Strukturen som Malakoff har valgt, kan sies å representere en fornyelse av tradisjonen. Man har beholdt hovedlærermodellen, og foretatt en funksjonsfordeling innad i ledergruppa. I tillegg har man en felles møtearena for hovedlærere, fagkoordinatorer og lederteam. I fornyelsesarbeidet spiller rektor en helt sentral rolle, både som initiativtaker og som den som følger opp prosessen underveis.

Etter å ha fulgt arbeidet ved Malakoff videregående skole i ett år har vi til fulle erfart at ledergruppa har sitt fokus på skolens

kjernevirksomhet i klasserom og verksted. De ønsker å bidra til en best mulig tilrettelegging av læringsarbeidet rettet mot elevene. For oss er det vanskelig å hevde at "Malakoff-modellen" har vært avgjørende for utviklingen ved skolen siste året, og at man ikke kunne ha oppnådd det samme ved å ha valgt en annen modell. Derimot kan vi klart understreke at den organisasjonsstrukturen Malakoff har valgt, ikke har hindret skolen i å gjennomføre de utviklingsscenariene som er prioritert, og det kan forstås som et viktig resultat. Det er ingen signaler i datamaterialet som peker på den valgte strukturen, med flat organisasjonsstruktur og funksjonsfordeling, fremstår som noen hindring verken i forhold til utviklingssamtalene, elevsamtalene eller klasseteam.

Slik vi vurderer det, er ikke valg av organisasjonsstruktur den avgjørende betingelsen for at en skole skal være i utvikling selv om den også er en medvirkende faktor. Viktigere er det å rette søkelyset mot *relasjonene mellom de menneskene* som har ansvaret for å ivareta skolens mandat. Om en skole får en høyt profilert rektor med mange ideer, er denne personen helt avhengig av hvilke ledere og lærere han eller hun kan spille sammen med. Samtidig viser en rekke studier at en rektor kan være en skikkelig brems i skoleutviklingen på grunn av den maktposisjonen vedkommende har. Tilsvarende kan andre enkeltpersoner hindre utvikling gjennom å forsure tilværelsen for sine kolleger. I løpet av siste skoleår har det skjedd en endring i sammensetningen i ledergruppa. Det er vanskelig for oss å vurdere hvor viktig denne endringen har vært. Det vi kan si er at ledergruppa ved Malakoff videregående skole fremstår i dag som godt samordnet og med god kommunikasjon seg i mellom i møtene. Rektor inntar en klar lederrolle og setter i stor grad agendaen for utviklingsprosjektene og har samtidig god drahjelp i de andre. Samarbeidet med hovedlærerne ser også ut til å fungere svært konstruktivt. Det virker som om alle parter ønsker å komme fram til omforente løsninger.

Selv om mange mener å ha funnet "nøkkelen" til skoleutvikling, er det i praksis vanskelig å si hvilke tiltak som er best egnet til å nå målene. Det er mange faktorer som kan påvirke resultatene. Helt klart er det at lærerarbeidet kan ikke strømlinjeformes og planlegges i detalj i forkant. I møtet med elevene må den enkelte lærer må gi mye av seg selv, og man er nødt til å basere seg på skjønn i øyeblikket. Det samme gjelder skolens ledelsesarbeid. Noen situasjoner kan bare forstås i

tilbakeskuende perspektiv. En systematisk refleksjon over tiltak som iverksettes, og en drøfting i det offentlige rom, er imidlertid av betydning for å kunne vurdere hvilken retning utviklingen går, hvem utviklingen tjener og om den er ønskelig. I det perspektivet har ledergruppa ved Malakoff handlet eksemplarisk ved å invitere til kritisk gransking parallelt med igangsetting av nye tiltak og nye strukturer.

10.2 Et omfattende fornyelsesprogram

Skolen har i gang omfattende fornyelsesprogram i forhold til personalledelse og pedagogisk ledelse (utviklingssamtalene, klasse-team, elevsamtaler og kvalitetsarbeid. Alle disse representerer nyskapninger, i hvert fall som samlet systematiske tiltak, og følgeevalueringen har bare fanget opp elementer av en ”start-etappe”.

Utfordringer er i særdeleshet, slik det fremkommer i materialet, knyttet til oppfølging av utviklingssamtalene, etablering og innarbeiding av klasseteam i en hensiktsmessig organisering som tar vare på individuelle variasjoner og særegenheter. Man bør unngå at prosjektet ender opp som det Andy Hargreaves (1996) har karakterisert som ”påtvunget kollegialitet”, jfr kapittel 6.5, selv om et visst press ovenfra ser ut til å være nødvendig hvis man erkjenner behovet for utvikling av etablerte skolekulturer (Fullan & Hargreaves 1995). Å forstå den kulturen som er utviklet over lang tid, er en grunnleggende betingelse. ”At ulike meninger kommer til uttrykk, kan skape konflikter til å begynne med, men dette bør man ta som en utfordring og arbeide seg gjennom. Det er en del av samarbeidsprosessen” (ibid: 121).

En fellesnevner i observasjoner og oppsummeringer av elevsamtaler og utviklingssamtaler går på kommunikasjon og erfaringsdeling som læringsstrategi. Skolen har betydelige utfordringer på dette området, i form av at en mangler noen arenaer og strategier for erfaringslæring og erfaringsformidling på en systematisk måte. Vi antar at kommunikasjon av erfaringer og resultater vil være viktig i utvikling av klasseteam også, og skolens aktører bør utfordres i å tenke kreativt når det gjelder å sikre at en har formelle og uformelle arenaer for deling av erfaring og kunnskap. Med over 100 ansatte er neppe fellesmøter gode arenaer for refleksjon. Det gir altfor mange muligheter til å melde seg ut. Samtidig må man på en eller annen måte sikre at den

læringen som skjer i mindre grupper, også kommer det store fellesskapet til gode.

11. Forslag til videre arbeid

Det har vært spennende å følge arbeidet ved Malakoff videregående skole et år. Skolens ledelse har utvilsomt store pedagogiske ambisjoner, og til tider har man kanskje kastet litt for mange baller opp i luften samtidig. Samtidig henger de ulike tiltakene nøye sammen. Ulempen ved å igangsette for omfattende tiltak er at man sliter seg ut, ikke makter å følge opp på grunn av andre mer presserende oppgaver, og dermed taper noe legitimitet i relasjon til lærerpersonalet som kanskje ikke ser hvilket omfattende planarbeid som ligger bak.

Vårt forslag er derfor at man nå ikke kaster seg på nye tiltak, men holder fast i det som er igangsatt, sørger for at det blir rom for refleksjon og vurdering av arbeidet som gjøres slik at tiltakene stadig kan justeres. Særlig ser vi at en videreføring av utviklingssamtalene kan gi et godt grunnlag for god kommunikasjon innad i organisasjonen hvis de følges opp på en systematisk måte. Utviklingen av klasseteam vil ta tid. Her støter nye ideer på etablert lærerkultur, og den endres ikke gjennom enkle vedtak. Vi tror det kan være en klok strategi å velge en trinnvis utvikling. Noen team er tydeligvis godt motivert. Gi støtte til dem og la dem i første omgang gjøre erfaringer som kan deles med resten av personalet.

Ledergruppa har et klart ansvar for å skape arenaer for refleksjon over erfaringer og for å utvikle et godt informasjonssystem. Men slike møtearenaer kan tømmes for innhold hvis man ikke sørger for å bearbeide erfaringene på en eksemplarisk måte. Med andre ord, man må aktivt undersøke hvilke erfaringer som lar seg overføre til nye situasjoner.

Når det gjelder rektors forhold til omverdenen og hvor mye tid og krefter som bør brukes på samarbeidspartnere utenfor skolen versus involvering innad i skolen, vil vi faktisk anbefale at flere av disse oppgavene delegeres til andre personer i ledergruppa for å motvirke at rektor ender opp som ”utenriksminister”. Et problem i denne sammenhengen er at fylkeskommunen ofte pålegger *rektor* møteplikt i

en rekke fora utenfor skolen. Etter vårt syn bør overordnet nivå besinne seg i sine krav og vurdere nøye når det er absolutt nødvendig at det er rektor som møter, og når oppgavene like gjerne kan delegeres til andre i lederteamet. Vi tror ikke det er en god situasjon for den lokale skole på lang sikt hvis rektor trekkes for mye ut av skolen. Ledelse består av en kritisk balanse mellom makt og tillit (Sørhaug 1996), og tillit utvikles i de nære relasjonene. Som rektor for en skole blir man enten man vil det eller ei, bærer av projeksjoner. Sørhaug (ibid) viser hvordan personer i organisasjoner som lever av sin kompetanse, blir svært opptatt av å få anerkjennelse spesielt av overordnede kolleger. Hvis en rektor enten blir pålagt oppgaver utenfor skolen eller velger seg selv bort fra det daglige arbeidet på skolen på grunn av alle eksterne oppgaver, kan det bli oppfattet som en abdisering og dermed tappe energi ut av organisasjonen. Både lærere og andre ansatte ønsker bevisst eller ubevisst at rektor ”ser” og anerkjenner den jobben som gjøres. Det forutsetter en viss grad av tilstedeværelse på den lokale skole. Dessuten kan være berikende å la slike eksterne oppgaver gå på omgang i ledergruppa. Villigheten til å utføre oppgaver pålagt fra overordnet nivå må ikke være så stor at det går på bekostning av det arbeidet som må gjøres internt. På den andre siden må ikke prioriteringen av det interne arbeidet bli så omfattende at man blir nærsynt i valg strategi.

Vi anbefaler videre at Malakoff fortsetter sitt arbeid med å fornye tradisjonen innenfra. Det er en god strategi ut fra hva vi vet om muligheten for å lykkes med reformer i skolen. Dette innebærer også at vi fraråder skolen å gi hovedlærerne et formelt juridisk personallederansvar. Hvis man velger å gjøre det, er det i realiteten ingen forskjeller mellom en mellomledermodell og Malakoff-modellen. Evalueringene så langt av mellomledermodellen viser at det pedagogiske arbeidet ikke er tjent med denne type struktur. Ressursene til hovedlærerstillingen er for begrenset til å ivareta denne oppgaven i tillegg til den faglige koordineringen.

Våre forslag til videre arbeid kan kort oppsummeres på følgende måte:

- Velg noen få utviklingstiltak som følges opp på en systematisk måte, enten av ledergruppa eller av personer i personalet som får delegert dette ansvaret.

- Prosjektet "utviklingssamtaler" bør bli en del av ordinær praksis. Sørg for at gjennomføringen får en konkret betydning.
- Sørg for at alle ansatte har tid og rom for refleksjon over egne praksiserfaringer.
- Utviklingsprosjektet "klasseteam og klasseledelse" bør gjennomføres som en trinnvis utvikling. Det er neppe hensiktsmessig at alle skal følge de samme prosedyrer. La teamene selv ta ansvaret for å velge form og innhold som passer den elevgruppen de møter, men be om tilbakemelding.
- Rektor bør ikke ende opp som "utenriksminister". Eksterne oppgaver bør fortrinnsvis fordeles på flere personer.
- Fortsett arbeidet med fornyelse av tradisjonen innenfra fremfor å velge blant alle organisasjonsløsningene som nå selges på et marked.
- Hovedlærerne bør ikke ha personallederansvar

12. Litteratur

- Ball, S.J. (1987): *The Micro-Politics of the School. Towards a Theory of School Organization*. London: Routledge.
- Berg, G. (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Blase, J. (red.) (1991): *The Politics of Life in Schools*. New York: Corwin Press.
- Carr, W. og Kemmis, S. (1986): *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Dale, E.L. (1993): *Den profesjonelle skole. Med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E.L. (red) (1997): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Dimmen, Å. (1999): *Pedagogisk ledelse. Sammendrag fra fire prosjekter*. Arbeidsnotat nr. 29. Høgskolen i Buskerud
- Dimmen, Å. (2000): *Ledelsesorganisering og pedagogisk ledelse*. Arbeidsnotat nr. 35. Høgskolen i Buskerud.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1995): *Ha tillit til læreren*. Bedre skole/Norsk lærerlag. (Bokens originale tittel er: *What's Worth Fighting For? Working Together For Your School*. Open University Press.)
- Handal, G. (1991): *Collective time - collective practice? The Curriculum Journal*, vol.2, no.3,(317-333).

- Hargreaves, A. (1991): *Contrived Collegiality: The Micropolitics of Teacher Collaboration*. In: Blase, J. (eds): *The Politics of Life in Schools*. New York: Corwin Press.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hjelmstad, B. K. (1999): *Mellomledelse i videregående skole. Pedagogisk ledelse og personalledelse*. Hovedoppgave i økonomiske og administrative fag. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- Huberman, M. og Miles, M. (1984): *Innovation Up Close*. New York: Plenum Press.
- Klette, K. (1994): *Skolekultur og endringsstrategier*. Avhandling for dr.polit.grad ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- KUF (1996): *Skuleleiing mot år 2000*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Lortie, D. (1975): *The Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lundgren, U. (1986): *Att organisera skolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Mortimore, P. (1988): *School Matters*. The Junior Years Somersets: Open Books Publishing Ltd
- Møller, J., (1996): Karismatisk lederskap i skolen - en analyse og et forsøk på "myteknkking". I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 1/96.
- Møller, J. (2000): Arbeidstidsavtalen – en gjøkunge i skolens etablerte yrkeskultur? I: Lægden, Ø. (red.): *Skolekultur i fokus*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Nylehn, B. (1997): *Organisasjonsteori. Kritiske analyser og refleksjoner*. Kolve forlag.
- Paulsen, J. M. (1999a): Mellomledelse i videregående skole. Arbeidsnotat 27. Høgskolen i Buskerud.
- Paulsen, J. M (1999b): Organisasjonsutvikling og ledelse i de videregående skolene i Hedmark. Arbeidsnotat 32. Høgskolen i Buskerud.
- Rosenholtz, S.J. (1989): *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Røvik, K. A. (1999): *Moderne organisering*. Oslo: Tano.
- Stortingsmelding nr. 37 (1990-91): *Om styring og organisering i utdanningssektoren*.
- Sørhaug, T. (1996): *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring – Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget

Vedlegg:

- Vedlegg 1: Intervjuguide for hovedlærerfunksjonen,
- Vedlegg 2: Observasjonsguide hovedlærermøtet,
- Vedlegg 3: Intervjuguide for elever om klasseteam og klasseledelse.
- Vedlegg 4: Intervjuguide for lærere om klasseteam og klasseledelse.

Vedlegg 1 - Intervjuguide:

Hovedlærerfunksjonen

Temaer:

Møteplasser for koordinering

- a) Hva er intensjonene med hovedlærermøtet slik du ser det?
- b) Hvordan følges disse intensjonene opp i praksis?
- c) Hva er møteinnholdet? Konkretiser.
- d) Hvilke andre formelle og uformelle møtearenaer tar hovedlærerne initiativ til?
- e) Hva er innholdet? Konkretiser.
- f) Hvem legger premissene for innholdet?
- g) Endringer i forhold til tidligere praksis?

Koordinering av det faglig-/pedagogiske arbeidet innenfor hovedlærerområdet

- a) På hvilken måte er hovedlærerne en støtte for læringsarbeidet i klasserom og verksteder?
 - Hvordan viderefremmes informasjon?
 - Hvordan legger hovedlærerne til rette for drøfting av læreplan og læringsmål?
 - Hvordan ivaretas forholdet mellom fag og pedagogikk?
 - Hvordan gjennomføres årsplanlegging innenfor eget fagområde?
 - Hvordan bistår hovedlærerne med veiledning? Hva er innholdet i veiledningen?
 - Hva slags initiativ tar hovedlærerne til skolevurdering? Hva vurderes og hvorfor?
 - Er det forskjeller mellom de ulike studieretningene? Hvis ja, hva er grunnen?
- b) Hvordan foregår arbeidsdelingen og samarbeidet mellom fagkoordinatorer og hovedlærer? (Gjelder AØA)
- c) Hvilke endringer er gjennomført i forhold til tidligere praksis? Konkretiser.

Samarbeid

- a) Hva slags samarbeid foregår mellom formell ledelse og hovedlærere når det gjelder samordning av skolens virksomhet?
- b) Hvilke endringer er gjennomført i forhold til tidligere praksis? Konkretiser.

Helt til slutt:

Er det noe du synes er viktig informasjon, men som vi så langt ikke har spurt om?

Vedlegg 2

Observasjon av hovedlærermøtet

Temaet er:

Oppfølging av personaturen til Tallin hvor klasseledelse sto på programmet.

Fokus for vår observasjon:

Innhold

- a) hva slags innhold vektlegges i møtet?
- b) hvordan kan fremdriften beskrives?
- c) hva slags avtaler gjøres til slutt i møtet?

Kommunikasjonsmønster

- a) hvordan foregår kommunikasjonen?
- b) hvem legger premissene for samtalen?

Vurdering av møtet i forhold til intensjonene med denne møteplassen

Jfr. det som ble sagt i intervjuet om intensjoner

Vedlegg 3

INTERVJUGUIDE FOR ELEVER

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo har fått et oppdrag i å vurdere om skolens organisering av ledelse bidrar til et godt læringsmiljø ved Malakoff videregående skole. Bakgrunnen for oppdraget er nærmere beskrevet i et internt skolenotat "Tid til ledelse", datert 20.05.99.

Malakoff videregående skole

- Hvis en som ikke kjenner skolen fra før, kom på besøk for å danne seg et inntrykk, hva tror du han/hun ville legge merke til ved skolen

Beskrivelse av klassemiljøet

- Hva tror du en ny elev ville legge merke til ved miljøet i den klassen du går i?
- Hva synes du om læringsmiljøet i den klassen du tilhører? (Er det gode muligheter for å lære i de ulike fagene?)

Klassestyrerfunksjonen

- Hvilke oppgaver ivaretar klassestyreren i dag?
- Har dere forslag til endringer?

Oppstarten av klasseteam

- Lærerne ved Malakoff videregående skole er fra og med høsten 2000 organisert som klasseteam. Hva oppfatter dere som hensikten med denne organiseringen?
- Hvilke oppfatninger har dere om dette?

Elevinnflytelse i klasseteamene

- Hvordan ble dere som elever involvert i planlegging og oppstart av klasseteam?
- Hva slags oppgaver har dere som elever fått så langt i klasseteamene?
- Hvilke elever deltar, og hvordan er de valgt ut?
- Hva synes dere om de oppgavene dere har fått?
- Har dere forslag til endringer?

Vedlegg 4

INTERVJUGUIDE FOR LÆRERE OM KLASSETEAM OG KLASSELEDELSE

Intervjuet har som bakgrunn de intensjonene og målene som er nedfelt i dokumentet "*Klasseledelse på Malakoff*". I tillegg bygger vi på teori som er utviklet om samarbeid og lærerkultur (A. Hargreaves). I og med at skoleåret 2000/2001 kan betraktes som et "oppvarmingsår" for innføring av klasseledelse og klasseteam, er det interessant å fokusere på de erfaringene en har skaffet seg i planlegging og oppstart av klasseteam og klasseledelse dette skoleåret.

Oppstarten av klasseteam

- Hva har skjedd i skoleåret 2000/2001?
- Hvordan har arbeidet med klasseteam startet opp? Har det vært spesielle vansker?
- Hvilke utfordringer og muligheter ser du med denne type organisering?

Sammensetning av klasseteamene

- Hvordan ble klasseteamene satt sammen? (Ut fra hvilke kriterier? Hvem hadde størst innflytelse på de valgene som ble gjort? Hvor stor var din innflytelse? osv)
- Hvordan vil dere nå vurdere sammensetningen? (Hva har fungert bra, mindre bra, osv)
- Har dere forslag til endringer?

Arbeid i klasseteam og læringsmiljøet

- Hvor mye tid har dere avsatt til samarbeid per uke i klasseteamet?
- Hva handler samarbeidet om?
- Hvilke fullmakter har klasseteamene fått? (sosialpedagogiske oppgaver, utformingen av timeplanen, grensesetting, problemløsning osv)
- Hvordan vurderer dere denne delegering av myndighet?
- Har dere forslag til endringer?
- Hvordan samarbeider klasseteamet med hovedlærerne? Hva handler samarbeidet om?

Elevinnflytelse i klasseteamene

- Hva slags oppgaver har elevene fått så langt i klasseteamene?
- Har dere forslag til endringer?

Den lokale skolekulturen

- Hvis en som ikke kjenner skolen fra før, kom på besøk for å danne seg et inntrykk, hva tror du han/hun ville legge merke til ved skolen
- Hva vil du si kjennetegner den elevgruppen som går her på skolen?
- Hvis du sammenligner hvordan det er å arbeide på skolen i dag, sammenlignet med for tre år siden, er det noen forskjeller du vil fremheve? Hvordan vil du i så fall forklare disse forskjellene?

