

Ingunn Helland Rokseth

Mellomledelse i videregående skole

Masteroppgave i skoleledelse

Veileder: Eirik J. Irgens

Oktober 2020

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Ingunn Helland Rokseth

Mellomledelse i videregående skole

Masteroppgave i skoleledelse

Veileder: Eirik J. Irgens

Oktober 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Forord

«Det å gå fra kollega til leder – det er nå noe for seg selv», sier en av informantene i denne masteroppgaven. Det samme kan vel sies om det å være masterstudent, i kombinasjon med en lederjobb i skolen. Når dette likevel er gjennomførbart, så handler vel det om en opplevelse av at kunnskapen som utvikles har hatt sterk relevans til egen arbeidsvirkelighet.

Eirik J. Irgens har vært min veileder underveis i skriveprosessen. Med et skarpt blikk, presise råd, faglig tyngde og metodisk trygghet har du vennlig løftet, skubbet, lokket og dratt oppgaven videre, skritt for skritt. Tusen takk for alt du har lært meg underveis! Takk også til andre inspirerende forelesere og kloke medstudenter som jeg har hatt gleden av å bli kjent med underveis.

Ingen intervju uten informanter. En stor takk går derfor til dere mellomledere som velvillig stilte opp og delte av deres opplevelser. Takk for at dere tillitsfullt slapp meg inn i en verden full av erfaringer. Takk også til rektorer som formidlet kontakt med mellomlederne – takk for tilliten.

Å analysere er som å brodere. Langsomt tar noe form. Takk til Gunnar Engvik og Jan Merok Paulsen for raus deling av kunnskap og kildetips – gulltråder i det store bildet. En god dose takknemlighet går også til flere arbeidsgivere, som har lagt til rette for min kunnskapsutvikling. Takk til lederteamet på KVT for god mental støtte underveis. Og takk til Marianne og Frode for god språklig hjelp i sluttspurten.

Våren 2020 ble det meste snudd på hodet, og begrepet skoleledelse fikk et nytt innhold. Forskning og utvikling ble plutselig både mer sekundært og mer eksistensielt i hverdagen. I en tid i krise har leder- og lærerfellesskapet nasjonalt og lokalt vist en ekstrem endringskapasitet, til stor inspirasjon for en masterstudent i utvikling.

Til slutt en takk til

Arne Christian, Kristoffer, Isak Mathias og Andrea.

Livet vil alltid være viktigst.

Malvik oktober 2020
Ingunn Helland Rokseth

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om mellomledelse i videregående skole. Problemstillingen som utforskes er hvordan mellomledere opplever sin legitimitet som skoleledere i videregående skole.

Teksten bygger på empiri fra kvalitative forskningsintervju med fire mellomledere i videregående skoler. Empirien har blitt analysert i en tematisk analyse, ut fra en fenomenologisk og hermeneutisk forståelse.

Funn i empirien er tolket i lys av teori og forskning om mellomledelse, organisasjonsteori og teoretiske perspektiv på legitimitet, autonomi, lærerprofesjon og tillit. Kjennetegn ved videregående skole som kontekst er særlig vektlagt i teorigrunnet. Ved gjennomgangen av forskning om mellomledelse er særpreg ved nordisk arbeidslivskultur vektlagt.

Analysen viser at mellomlederne opplever at de har legitimitet som skoleledere i videregående skole. De har endret sin identitet som lærer til en identitet som leder. De opplever tillit og støtte fra rektor til å kunne handle som ledere, og de opplever at de har et godt handlingsrom til å kunne ta avgjørelser som gjelder sin avdeling og sine fagfelt. Gjennom utviklingsprosesser i skolens lederteam opplever de å utvikle sin legitimitet som ledere av lærernes profesjonsfelleskap. Mellomlederne leder endrings- og utviklingsprosesser i sin egen avdeling, og de har klare strategier for hvordan de skal lede lærerne i profesjonsfellesskapet. Mellomlederne uttrykker samtidig stor respekt for lærernes autonomi og skjønn.

De fire mellomlederne opplever at deres troverdighet som ledere er basert på profesjonalitet, faglighet som lærer og leder, en evne til å skape tillit og en evne til å være robuste over tid. Tillit utpeker seg som et sentralt perspektiv for å forstå mellomledernes opplevelse av legitimitet. Analysen kan tyde på at de fire mellomledernes etablerer sin egen legitimitet ved å gi lærerne tillit, samtidig som de blir gitt legitimitet gjennom rektors tillit.

Analysen antyder at de fire mellomledernes lederlegitimitet fortsatt er under etablering. Mellomledernes legitimitet ser ut til å ha sammenheng med lærerprofesjonens utvikling fra individuell til kollektiv profesjonalitet.

Summary

This master's thesis is about middle management in upper secondary school. The issue that is being explored is how middle leaders experience their legitimacy as school leaders in upper secondary school.

The text is based on empirical data from qualitative research interviews with four middle leaders in upper secondary schools. The empiric has been analyzed in a thematic analysis, based on a phenomenological and hermeneutic understanding.

Findings in the empirical data are interpreted in light of theory and research on middle management, organizational theory and theoretical perspectives on legitimacy, autonomy, the teaching profession and trust. Characteristics of upper secondary schools as a context are particularly emphasized in the theoretical basis. In the review of research on middle management, the distinctive features of Nordic working culture are emphasized.

The analysis shows that middle leaders feel that they have legitimacy as school leaders in upper secondary school. They have changed their identity as a teacher to an identity as a leader. They experience trust and support from the principal to be able to act as leaders, and that they have a good room for maneuver to be able to make decisions that apply to their department and their professional fields. Through development processes in the school's leadership team, they experience developing their legitimacy as leaders of the teachers' professional community. The middle leaders lead change and development processes in their own department, and they have clear strategies for how to lead the teachers in the professional community. At the same time, the middle leaders express great respect for the teachers' autonomy and judgment.

The four middle leaders experience that their credibility as leaders is based on how professional they are, their knowledge as a teacher and leader, an ability to create trust and an ability to be resilient over time. Trust is identified as a key perspective for understanding middle leader's experience of legitimacy. The analysis may indicate that the four middle leaders establish their own legitimacy by giving the teachers trust, at the same time as they are given legitimacy through trust from the principal.

The analysis suggests that the four middle leaders' leadership legitimacy is still being established. The legitimacy of middle leaders seems to be related to the development of the teaching profession from an individual to a community professionalism.

Innhold

Kapittel 1: Innledning	6
1.1. Introduksjon	6
1.2. Om forskningsfeltet mellomledelse i skolen	7
1.3. Formål og problemstilling	7
1.3.1. Videregående skole som kontekst	8
1.3.2. Forståelsen av begrepene «mellomleder» og «skoleleder»	9
1.4. Hvem er mellomlederne i skolen?	10
Kapittel 2: Teoretiske perspektiv	11
2.1. Teoretiske perspektiv på mellomledelse	11
2.1.1. Mellomledelse i endring	11
2.1.2. En unik relasjonell posisjon.....	12
2.1.3. En funksjon med mange roller.....	12
2.1.4. En evne til å se helheten	14
2.1.5. Ulike faser som mellomleder.....	15
2.2. Norsk og internasjonal forskning om mellomledere	16
2.2.1. En internasjonal kunnskapsoversikt om mellomledere	16
2.2.2. Utfordringer og behov hos norske mellomledere	19
2.2.3. Mellomlederrollen i norsk ungdomsskole	20
2.3. Videregående skole som organisasjon	21
2.3.1. Nordisk arbeidslivskultur	21
2.3.2. Skoler som løst koblede system.....	21
2.3.3. Videregående skole – en kompleks og fragmentert organisasjon	22
2.4. En utdyping av andre sentrale begrep i oppgaven	23
2.4.1. Legitimitet	23
2.4.2. Autonomi og profesjonsfellesskap	25
2.4.3. Kompetanse om kontekst	27
2.4.4. Betydningen av tillit i skolen.....	28
Kapittel 3: Metode	30
3.1. Vitenskapsteoretisk ståsted og forskningsdesign	30
3.2. Litteratursøk om mellomledelse	31
3.3. Forskningsprosessen i oppgaven	31
3.3.1. Valg av intervju som metode.....	32
3.3.2. Valg av tema og utvalg av informanter	32
3.3.3. Analyseprosessen	33
3.4. Forskerrolle, kvalitet og etikk i forskningsprosessen	35

Kapittel 4. Tematisk analyse og drøfting	37
4.1. Om informantene	37
4.2. Identitet og handlingsrom	38
4.2.1. Mellomledernes opplevelser av identitet.....	38
4.2.2. Mellomledernes opplevelser av handlingsrom.....	39
4.2.3. Samlet analyse av opplevelsen av identitet og handlingsrom	41
4.2.4. Teoretisk drøfting av opplevelsen av identitet og handlingsrom	41
4.3. Troverdige mellomledelse	43
4.3.1. Mellomledernes opplevelse av troverdighet.....	43
4.3.2. Samlet analyse av opplevelsen av troverdighet.....	46
4.3.3. Teoretisk drøfting av opplevelsen av troverdighet	48
4.4. Leder av lærernes profesjonsfellesskap	49
4.4.1. Mellomledernes opplevelser av å lede utvikling på egen avdeling	49
4.4.2. Mellomledernes strategier for utvikling	50
4.4.3. Mellomledernes opplevelse av lederteamet betydning.....	52
4.4.4. Samlet analyse av opplevelsen av å lede lærernes profesjonsfellesskap.....	53
4.4.5. Teoretisk drøfting av opplevelsen av å lede lærernes profesjonsfellesskap	53
Kapittel 5: Avsluttende drøfting	57
5.1. Konklusjon på oppgavens problemstilling	57
5.2. Noen perspektiv til avslutning og videre forskning	59
Litteratur	61
Vedlegg.....	66

Kapittel 1: Innledning

1.1. Introduksjon

Det er knyttet store politiske forventninger til norske skolars evne til endring. Norske skoleledere skal evne å lede store omstillingsprosesser, og norsk skole preges av et høyt endringstrykk. Det norske skolesystemet konkurrerer om å bli «best i klassen» i internasjonal skolesammenheng, og det er stor politisk interesse for hvordan den norske skolen skal komme dit. Sentral som mottaker av disse forventningene på kommunalt og fylkeskommunalt nivå, finner vi rektor. Rektors rolle og ansvar har fått mye oppmerksomhet i ulike politiske styringsdokument, i forskning og teoriutvikling om skoleledelse, i media og i den nasjonale satsingen på videreutdanning for skoleledere.

Mindre oppmerksomhet har tradisjonelt gått til mellomlederne i skoleverket, både nasjonalt og internasjonalt (Abrahamsen og Aas, 2019, Paulsen, 2019, Shaked og Schechter, 2016). Dette til tross for at to tredeler av skolelederne i internasjonal sammenheng utfører sitt arbeid i det som kan omtales som mellomlederposisjoner (Paulsen, 2019). I Norge er det estimert at det finnes rundt 8000 mellomledere i skolen, og over 2200 av disse befinner seg i videregående skole (Rambøll, 2016).

I internasjonal diskurs om skoleledelse er det en økende interesse for mellomlederes muligheter til å bidra til endring i skolen. Parallelt med at antall utdanningsreformer har økt i mange land, så har det vært en økende interesse for effektiv og læringsorientert ledelse, og med det en økt interesse for mellomlederrollen. Fra en vektlegging av rektors rolle, er det de siste 15 årene blitt en endring mot en sterkere vektlegging av skolens lederteam. Dette bildet er også synlig i den norske diskursen om ledelse av skoler. I ulike stortingsmeldinger fra 2009-2017 vektlegges distribuert ledelse som et stadig mer tydelig perspektiv, og skolens lederteam betones. (Abrahamsen & Aas, 2019). I Stortingsmelding 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* pekes det på at summen av oppgaver for rektor kan bli stor, og at rektor ikke er alene om å utøve ledelse i skolen. Denne stortingsmeldingen nevner mellomlederne spesifikt, som ledere av skolen sammen med rektor i skolens lederteam (St.meld. nr.21 (2016-2017)). Rektors rolle som individuell toppleder dempes, og rektors rolle som leder av lederteam løftes frem. Hva som kjennetegner mellomlederrollen, og hvordan mellomledelse kan videreutvikles, fremtrer som aktuelle spørsmål.

1.2. Om forskningsfeltet mellomledelse i skolen

Det har vært lite forskning om mellomledelse. Både mellomledelse generelt og mellomledelse i skolen fremstår som lite utviklede forskningsfelt. En metastudie av 25 års ledelsesforskning, viste at kun 7 % av disse studiene omhandlet mellomlederrollen, mens 24 % av studiene ikke viste presist til ledernivå (Filstad, 2016). Men nå er forskning om mellomledelse et voksende felt innenfor utdanningsvitenskap og internasjonal forskning om skoleledelse (Grootenboer, Edwards-Groves og Rønnerman, 2019, De Nobile, 2017). Det er en økende nysgjerrighet for mellomledelsens særpreg og muligheter.

Det finnes fortsatt lite kunnskap om hvordan utviklingen av formelle mellomledere i norsk skole skjer i praksis (Abrahamsen & Aas, 2019). Også internasjonalt er det store kunnskapshull i forskningen om mellomledere. Det trengs flere studier som undersøker hva det faktisk innebærer å lede skoler. Det finnes få empiriske studier om mellomledernes roller, praksis og oppfatninger om ledelse. Det er mange diskuterende eller argumenterende artikler, men få studier har undersøkt empirisk hva det vil si å lede skoler. Det trengs mer kunnskap om hvordan praktikere «gjør» implementering, hvordan skoleledere i praksis forstår, tolker og tilpasser policy til praksis (Lillejord og Børte, 2018). Temaet lærer- og lederidentitet hos mellomledere er et lite utforsket forskningsområde, og slike studier vil være viktige for å belyse hvordan man kan utvikle gode lederteam i skolen (Abrahamsen & Aas, 2019). Det er behov for mer kunnskap om hvordan nye ledelsesfunksjoner spiller sammen, og hvordan rolleutøverne fortolker oppdraget sitt (Helstad, Joleik og Klavenes, 2019).

Denne masteroppgaven plasserer seg inn i denne sammenhengen. Teksten forsøker å være et bidrag til praksisnær forskning om mellomledelse. Teksten er en empirisk studie av opplevelser av mellomledelse i praksis. Mellomlederes opplevelser av lederidentitet og legitimitet utforskes.

1.3. Formål og problemstilling

Formålet med masteroppgaven er å utforske mellomlederes opplevelse av sin egen *legitimitet* som skoleledere i videregående skole. Teksten bygger på empiri fra forskningsintervju med fire mellomledere i videregående skole. Masteroppgaven har som mål å bidra til kunnskapsutvikling om mellomledelse i norsk skole. Intensjonen ved teksten er å utforske fenomenet mellomledelse i videregående skole. Teksten løfter fram noen perspektiv til videre drøfting og utforsking.

Gjennom teksten søker jeg svar på følgende problemstilling:

Hvordan opplever mellomledere sin legitimitet som skoleledere i videregående skole?

Problemstillingen vil bli undersøkt nærmere gjennom tre forskningsspørsmål:

1. Opplever mellomlederne at de har identitet og handlingsrom som ledere?
2. Hva gir mellomlederne troverdighet som ledere?
3. Hvordan leder mellomlederne lærernes profesjonsfellesskap?

I den nye overordnede delen av læreplanverket LK20 løftes verdien av skolen som et profesjonsfaglig fellesskap frem. «Ledelsesfaglig legitimitet» fremheves som en forutsetning for god ledelse av dette profesjonelle samarbeidet i skolene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mellomlederes opplevelse av legitimitet er et interessant tema for skoleledere, skoleeiere, skolemyndigheter, politikere, lærere og andre som er opptatt av en god norsk skole. Temaet vil trolig være av særlig interesse for skoleledere som skal jobbe sammen i lederteam, men også for politikere og skoleeiere som skal ta initiativ til utvikling av norsk skole, og for UH-sektoren som tilbyr av utdanning for skoleledere. Mer kunnskap om mellomlederes opplevelse av egen legitimitet som leder, vil kunne gi et grunnlag for klok teamledelse og teamdeltakelse i skolens lederteam, bedre samspill mellom lærere og skoleledere, og god kompetanseutvikling av mellomledere.

1.3.1. Videregående skole som kontekst

Forskning om mellomledere i norske skoler har i stor grad omhandlet mellomlederrollen i videregående skole, ikke i grunnskolen. Dette kan forklares med at endringer av avdelingsledernes rolle kom først i videregående skole, fra midten av 1990-tallet (Paulsen, 2019). Også denne teksten setter søkelys på mellomlederrollen i videregående skole.

Videregående skole er slutfasen av norsk grunnopplæring, og et skoleslag med høy kompleksitet. Mange ulike kunnskapstradisjoner forenes under samme tak. Tilbudsstrukturen i videregående skole er kompleks og i endring, og påvirkes av næringsliv og høyere utdanning. Sentrale myndigheter gir føringer for endring gjennom store omstillingsprosesser, nå som følge av Fagfornyelsen og Liedutvalgets utredninger. I tillegg er det mange videregående skoler i urbane strøk som vokser i elevtall og størrelse, som følge av sammenslåingsprosesser og urbanisering. Dette øker kompleksiteten, både i skolestruktur og ledelsesstruktur. Videregående skole er fortsatt preget av endring og utvikling, noe som gjør mellomledelse i dette skoleslaget til et aktuelt forskningsområde.

1.3.2. Forståelsen av begrepene «mellomleder» og «skoleleder»

I store organisasjoner vil forståelsen av hvem som er mellomleder være et definisjonsspørsmål. Rollen som *mellomleder* er kontekstuell og organisasjonsspesifikk (Paulsen, 2019). Rektor kan betraktes som mellomleder på skoleeiernivået. Men med begrepet *mellomleder* i denne teksten menes ledere som organisatorisk er på et nivå under rektor i skoleorganisasjonen. Mellomlederen defineres her som *en formell leder som har driftsansvar og pedagogisk utviklingsansvar for en avdeling/ et fagområde av skolens virksomhet, og som har personalansvar for en gruppe av de ansatte i det pedagogiske personalet*. I mange videregående skoler betegnes mellomlederne med tittelen avdelingsleder. Andre titler er også i bruk. Mange mellomledere leder ulike avdelinger ved skolen. Andre mellomledere kan ha lederoppgaver som favner hele skolens virksomhet. *Mellomleder* brukes her som en samlebetegnelse for denne yrkesgruppen.

Problemstillingen i teksten hviler på en forståelse av hva det vil si å være *skoleleder*, et begrep som berører hva *skoleledelse* er og hva *ledelse* er. Min forståelse av begrepet *skoleleder* i tekstens problemstilling er at begrepet rommer det å være en endringsleder, det å kunne lede prosesser for omstilling og utvikling i skolen. *Endringsledelse* kan defineres som «å mestre utvikling av endringskapasitet i en organisasjon, samt å kunne iverksette og lede organisasjonsutviklingens prosesser» (Klev og Levin, 2018, s.15). Tenkning om organisasjoner har vært preget av ønsket om å skape stabile strukturer og relasjoner, men endringsledelse som begrep formidler innsikt om organisasjoner som konstant dynamiske og foranderlige. Organisasjoner er i kontinuerlig utvikling, og det foranderlige blir det stabile (Klev og Levin, 2018). Inn i denne konteksten medfører denne begrepsforståelsen at mellomlederen har et kontinuerlig ansvar for endring og utvikling av egen skole, sammen med rektor. Dette ligger i min forståelse av begrepet *pedagogisk utviklingsansvar* i definisjonen av *mellomleder* over.

Min forståelse av *skoleledelse* er imidlertid at begrepet rommer både et ansvar for pedagogiske endringsprosesser ved skolen, og et ansvar for «drift» - administrative og organisatoriske sider ved det å utvikle en skole. I mange lederoppgaver vil det ikke fremstå som meningsfylt å skille disse aspektene fra hverandre, selv om det har vært en sterk tradisjon i ledelseslitteraturen for å gjøre nettopp det. Men *administrasjon* kan forstås som en dimensjon av skoleledelse (Abrahamsen & Aas, 2019), og mellomledere må være gode administratorer (De Nobile, 2018). Ledelsens fordeling av materielle og menneskelige ressurser, og identifisering av kunnskap og ekspertise i personalet, er eksempler på mer administrative og organisatoriske sider av skoleledelse som også rommer et

utviklingsaspekt (Robinson, Hohepa og Loyd, 2009). Derfor er *driftsansvar* med som begrep i definisjonen av *mellomledelse*. Jeg ser det ikke som hensiktsmessig å trekke et absolutt skille mellom administrasjon og skoleledelse, men rene administrative stillinger som ikke har ansvar for endring og utvikling ved skolen, vil ikke kunne defineres som *skoleledere* eller *mellomledere* i denne tekstens forståelse av begrepene.

Mellomledelse kan betraktes som en form for *distribuert ledelse*, men det er ikke det samme. Distribuert ledelse er et bredere begrep, og kan inkludere handlinger fra lærere som leder, eller andre i skolens organisasjon (De Nobile, 2018). Begrepet *distribuert ledelse* har blitt brukt og definert på ulike måter. *Distribuert ledelse* fokuserer mer på ledelsespraksis enn på roller, funksjoner, rutiner og strukturer. Et distribuert perspektiv definerer ledelsespraksis som interaksjonene mellom personer og situasjoner, mer enn som et produkt av en leders kunnskaper og ferdigheter (Spillane, 2005). Selv om dette perspektivet er relevant, utforsker denne oppgaven ledelse ut fra et annet, mer individuelt perspektiv, med fokus på blant annet roller, funksjoner og ferdigheter. Mellomlederens opplevelse av egen ledelsespraksis og egen legitimitet står i sentrum, og det er en formell lederrolle som utforskes. Det distribuerte perspektivet er slik sett ikke førende for vinklingen av denne teksten, men tematiseres i relevans til andre tema i teksten.

1.4. Hvem er mellomlederne i skolen?

Norske mellomledere er i all hovedsak pedagogisk utdannet. 63 % har i tillegg videreutdanning i skoleledelse, ledelse og/eller administrasjon. De har lærerbakgrunn, lang erfaring fra skolesektoren og høy formalkompetanse, men de har ikke nødvendigvis vært ledere så lenge. Mellomledere i Norge har jobbet i skolen i gjennomsnittlig 20,5 år, og har i snitt vært ledere i nåværende stilling i 5,5 år: Mellomlederne i videregående skole har vært ledere lengre enn mellomlederne i grunnskolen. Mellomlederne er tett på lærerne i deres daglige arbeid, og 86 % av mellomlederne oppgir å ha personalansvar. 58% av mellomlederne har egen undervisning, men mellomledere i grunnskolen oppgir dette i større grad enn mellomledere i videregående skole (Rambøll, 2016). Et gjennomgående trekk for mellomledere i skolen er at de er rekruttert inn fra sitt eget fagmiljø, og omformet fra å være kollega til å bli den nærmeste overordnede, med personalansvar. Mellomlederen er ofte leder for første gang, og gjennomgår et «psykologisk hamskifte» fra fagperson til myndighetsutøver innenfor samme organisasjonsområde (Paulsen, 2019). Dette faktagrunnlaget om norske mellomledere leder teksten over til neste kapittel, som løfter fram noen perspektiv ved mellomledelse i skolen.

Kapittel 2: Teoretiske perspektiv

Dette kapitlet inneholder først noen teoretiske perspektiv på og modeller av mellomledelse som fenomen, før jeg presenterer nyere norsk forskning om mellomledelse. Så peker jeg på noen sider ved videregående skole som organisasjon. Til slutt løfter jeg frem noen perspektiv på legitimitet, tillit, autonomi og profesjonsfellesskap, og kompetanse om kontekst.

2.1. Teoretiske perspektiv på mellomledelse

I den følgende delen av kapittel 2 vil jeg først peke på noen trekk ved utviklingen av mellomlederrollen, før jeg løfter fram noen teoretiske perspektiv på mellomledelse, hentet fra internasjonale forskningsarbeid og teoretikere.

2.1.1. Mellomledelse i endring

I internasjonal sammenheng kan vi se utviklingen av mellomlederrollen som en endring fra om lag 1990, som et skifte fra «middle manager» til «middle leader». De politiske forventningene til skoleledelse har vært i endring internasjonalt de siste 10-15 årene. Økt ansvarliggjøring av rektor og økt kompleksitet i rektors ansvarsområde, har ført til en økende interesse for mellomlederen som medansvarlig for å bygge lærerens profesjonelle utvikling. Det er forventninger om at mellomlederne skal være tett på lærernes undervisning og elevenes læring (Abrahamsen og Aas, 2019).

Også i norsk sammenheng er det relevant å snakke om formelle mellomledere fra 1990-tallet og utover. Høsten 1998 ble det etablert et relativt ensartet ledelsessystem i videregående opplæring i de fleste fylkeskommuner, med avdelingsledere med personalansvar og ansvar for pedagogisk oppfølging innenfor en avdeling. Om lag et tiår senere kom det også en reorganisering av mellomlederne i grunnskolen (Paulsen, 2019). Systemet med mellomledere i norsk videregående skole er med andre ord drøyt 20 år gammelt. Det har også tidligere eksistert mellomlederstillinger med pedagogisk ansvar og personalansvar, både i grunnskole og videregående skole, men i mindre formaliserte og ensartede former.

Avdelingslederrollen har vært i sterk utvikling, og kan betegnes som en «ny mellomlederrolle». Endringen kan karakteriseres som en endring fra å være en stabil administrativ rolle, mot en mer læringsorientert prosessrolle med ansvar for profesjonsutvikling. Endringen påvirker og påvirkes også av endrede forventninger til rektor og til lærernes profesjonsutøvelse. Økt oppmerksomhet på distribuert ledelse og på

skoleledelsen som ansvarlig for elevenes læring, skaper et rom for lederteamet og den nye mellomlederrollen, med et økt ledelsesansvar og økt legitim autoritet for mellomlederen. Til tross for sin 20-årige plass i videregående skole som system, er rollen som mellomleder i liten grad eksplisitt omtalt og definert av sentrale skolemyndigheter i Norge. Først i St.meld. nr.21 i 2016-2017 ble begrepet brukt i en melding fra en norsk regjering (Abrahamsen og Aas, 2019). Norske politikere og skolemyndigheter ser ut til å ha en slumrende eller i beste fall «nyvåknet» interesse for hvordan mellomlederne kan påvirke læring i norsk skole.

2.1.2. En unik relasjonell posisjon

Grootenboer, Edwards-Groves og Rönnerman (2019) har skrevet en oversiktsartikkel om mellomledelse i internasjonal sammenheng. De forstår mellomledelse som komplementært til, men ikke det samme som rektors ledelse eller toppledelse. De tre forskerne finner fire sentrale forhold ved mellomledelse i skolen:

- A) Mellomledelse er situert og lokal, og nasjonale forskjeller gjør at mellomledelse ikke kan betraktes som ett enhetlig fenomen.
- B) Mellomledelse er et mangefasettert felt, og kan ikke betraktes som en definert praksis.
- C) Mellomledere er nøkkelpersoner for skolebasert læringsutvikling.
- D) Mellomledere har en unik relasjonell posisjon i organisasjonen, og jobber ofte som «bro» og «megler» mellom toppledelse og pedagogisk personale. For mellomlederen er mellommenneskelige relasjoner, formet gjennom sosial samhandling, kritisk og avgjørende som et vilkår for endring. Tillit er en sentral del av dette relasjonelle aspektet.

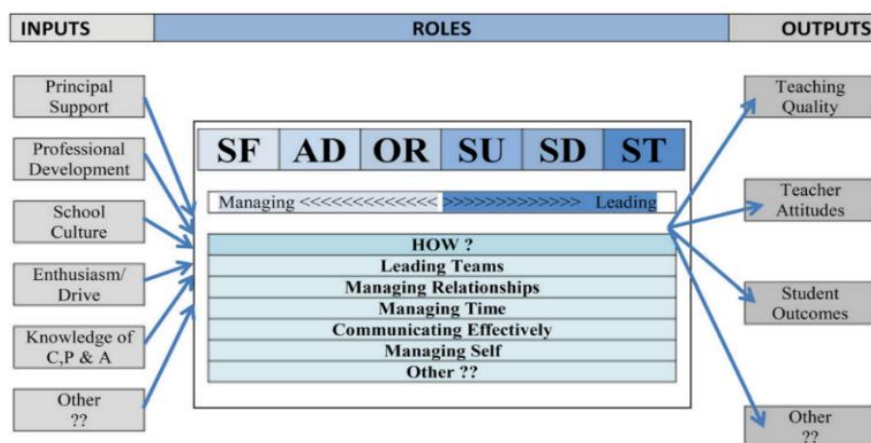
De tre forskerne argumenterer for at undersøkelser som ønsker å identifisere faktorer for effektiv endringsledelse i skolen, må vie oppmerksomheten mot situasjonsbasert forståelse av mellomledelse. Gjennom sin praksis kan mellomledere legge til rette for spesielle forhold for endring, særlig ved å lede profesjonell læring for sine kollegaer. De konkluderer med at mellomledelse framstår som et betydningsfullt fenomen i lokal skoleutvikling, verdt betydelig fremtidig fokus (Grootenboer, Edwards-Groves og Rönnerman, 2019).

2.1.3. En funksjon med mange roller

De Nobile (2018) har gjort en metaundersøkelse av 250 artikler om mellomledelse i skolen, og utviklet en modell for mellomledelse; MLiS-modellen (The middle leadership in schools). Denne modellen viser faktorer som påvirker mellomledelse, mulige konsekvenser av mellomledelse i skolen, en typologi av roller som mellomlederne spiller og hvordan de

kan spille de ulike rollene. Forskeren poengterer at en modell for ledelse også vil romme mer administrative områder, vist i denne modellen som «managing» i en skala over mot «leading».

I den venstre kolonnen for «Inputs» viser modellen faktorer som kan påvirke mellomledernes arbeid. Dette er faktorer som fremmer og begrenser mellomledernes evne til å lykkes. I denne kolonnen finner man rektors støtte, profesjonell utvikling, skolekulturen, mellomlederens entusiasme og kunnskap om læreplaner, pedagogikk og evaluering (De Nobile, 2018).



Figur 1: The middle leadership in schools (MLiS) model av De Nobile, 2018, s.400

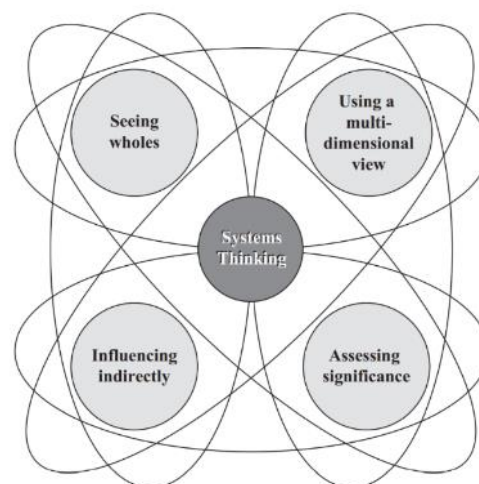
I den midtre kolonnen av MLiS-modellen vises forkortelser for ulike roller som mellomlederen ivaretar. SF («Student focused role») er en elevfokusert eller elevnær rolle, som også omhandler samarbeid mellom skole og hjem. AD («Administrative role») omhandler prosedyrer og implementering av prosedyrer, effektiv oppgaveløsning og systemutvikling, budsjett og ressursfordeling. Denne rollen gir ofte støtte til de andre mellomlederrollene. OR («Organisational role») kan forveksles med den administrative rollen, men skiller seg fra denne ved at den hovedsakelig handler om organisering av mennesker, ikke «ting». I denne rollen arbeider mellomlederen med for eksempel arbeidsfordeling og timeplanlegging, og samarbeider med andre om aktiviteter og arrangement. SU («Supervisory role») er en rolle som innebærer evaluering av ansattes arbeid. Det handler om å overvåke kvaliteten på arbeid, gi tilbakemeldinger og kvalitetsvurdere ansatte. Dette har tidligere vært en rolle som har vært forbeholdt rektor, men som nå er ferd med å bli mye mer vanlig for mellomledere. SD («Staff development role») handler om å bygge opp de ansattes kapasitet. Det innebærer oppmuntring, moralsk støtte, direkte assistanse, mentorvirksomhet og rådgivning/coaching. Denne rollen kan

også omhandle støtte av nyansatte. Rollen kan ha sammenheng med SU-rollen, men må ikke ha det. Den siste rollen er ST («Strategic role»). Denne rollen involverer det å forme en visjon, sette mål og påvirke. Mellomledere blir i økende grad bedt om å utvikle en visjon eller sette mål innenfor sine ansvarsområder, og å få ansatte til å jobbe i tråd med målene og visjonen. Samarbeidende former for ledelse, som skaper tillitsfulle relasjoner, er gunstige i denne rollen, som innebærer å motivere og involvere andre i endring (De Nobile, 2018).

2.1.4. En evne til å se helheten

Shaked og Schechter (2017) har i en studie utforsket israelske mellomlederes systemtenkning. De hevder at mellomlederrollen er mer kompleks enn rektors rolle. Med en referanse til Peter Senge forklarer de systemtenkning som en tilnærming som fokuserer på helheten, og det interrelasjonelle mellom ulike komponenter. De to forskerne finner fire karakteristiske trekk ved mellomlederes systemtenkning.

- A) Det første trekket er mellomledernes evne til å se helheten, noe som innebærer at de har en forståelse av skolen som et helt system, med ulike subsystem. Mellomlederne ser de ulike delene i kontekst til helheten.
- B) Det andre trekket er mellomledernes evne til å se med et flerdimensjonalt blikk. Dette er evnen til å forstå at et element i systemet nødvendigvis har mer enn en forklaring, og mer enn en følge, og at man må søke etter mer enn et svar.
- C) Det tredje trekket er mellomledernes evne til å påvirke indirekte. Dette gir forståelse for at ulike komponenter i systemet kan påvirke hverandre gjensidig eller i et kretsløp. Ut fra dette kan mellomlederne ha en indirekte tilnærming til oppgaver og utfordringer.
- D) Det fjerde og siste karakteristiske trekket er mellomledernes evne til å gjenkjenne de ulike delenes betydning for helheten i skolen, ved å identifisere rollen, betydningen og relevansen for hvert element.



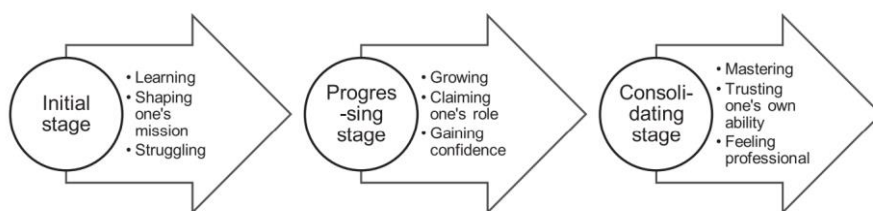
Figur 2: Karakteristikk ved systemtenkning blant mellomledere i skolen, Shaked og Schechter 2017, s. 217

De fire egenskapene har en indre sammenheng og står i relasjon til hverandre, de er overlappende og samtidige. De to forskerne mener at systemtenkning kan hjelpe mellomlederne til en samhandlende og mindre autoritær lederstil, og bidra til å minske opplevelsen av krysspress horisontalt og vertikalt, fra toppledelse og kolleger i avdeling. Evnen til systemisk tenkning er en evne som mellomlederne utvikler over tid (Shaked og Schechter 2017).

I disse tre teoriene går tillit og relasjoner igjen som sentrale aspekt. Tillit er en sentral del av sosial samhandling og de mellommenneskelige relasjonene, og avgjørende som et vilkår for endring (Grootenboer, Edwards-Groves og Rönnerman, 2019). Tillitsfulle relasjoner og samarbeidende former for ledelse er gunstige for mellomlederen i en strategisk rolle, dersom lederen skal få de ansatte til å jobbe i tråd med visjoner og mål (De Nobile, 2018). Evnen til systemisk tenkning kan hjelpe mellomlederne til en samhandlende og mindre autoritær lederstil (Shaked og Schechter 2017). Samlet sett peker disse teoriene på at mellomlederne har en unik posisjon i skolesystemet, hvor tillit blir spesielt viktig. Gjennom sine mange ulike roller og oppgaver, har mellomlederen et sterkt potensial til å kunne bidra til å videreutvikle skolen. Mellomlederne leder «tett på», men samtidig med nok avstand til å kunne utvikle et distansert perspektiv som kan gi klok ledelse. Dette perspektivet utvikles over tid.

2.1.5. Ulike faser som mellomleder

Hirsh og Bergmo-Prvulovic (2019) har i en longitudinell studie av svenske mellomledere undersøkt ulike årsaker til at lærere søker seg til og blir værende som mellomledere i skolen, og hvilke former for støtte mellomledere trenger i ulike deler av sin karriere. De har utformet en modell som viser ulike faser av en mellomleders utvikling i sin nye yrkesrolle.



Figur 3: Utviklingsfaser for mellomledere. Figur av Hirsh og Bergmo-Prvulovic, 2019, s.364

De to forskerne finner at utfordringene varierer gjennom de ulike fasene, og derfor varierer også behovet for støtte. Første fase, hvor mellomlederen er helt fersk, er preget av

utfordringer som kan knyttes til opplevelsen av et uklart mandat, men også til opplevd motstand fra kollegaer. I denne fasen har mellomlederen behov for tydelig støtte fra rektor, og avklaring av rolle og ansvarsområde. I andre fase setter mellomlederen mer pris på det forskerne kaller «støttet autonomi» fra rektor («supported autonomy»). I tredje fase har mellomlederne behov for videre utfordringer og tid til å utvikle egen rolle enda mer. Deltakelse i læringsfellesskap og team med andre mellomledere ser ut til å være av betydning i alle de tre fasene (Hirsh og Bergmo-Prvulovic, 2019).

Som Hirsh og Bergmo-Prvulovic (2019) påpeker, så kan mellomlederens møte med lærerne være krevende i den nye rollen som leder. Abrahamsen og Aas (2019) understreker at en ny sentral utfordring for både rektor og mellomlederne, er hvordan man skal lede diskusjoner i det profesjonelle læringsfellesskapet. På skoler med mellomledere vil det være flere nivå av læringsfellesskap, både i ledergruppen og i ulike grupper av lærere som ledes av mellomledere. Rektors arenaer er ledermøtene og møter i hele personalet, mens mellomledernes ansvar er å lede avdelingsmøtene. Rektor leder lederne, mens mellomlederne leder lærerne (Abrahamsen og Aas, 2019). Mellomledernes kapasitet til å lede lærerne i lærernes profesjonelle læringsfellesskap fremstår som sentralt for skoleutvikling. I neste del av teksten vil jeg se nærmere på hva norsk forskning sier om mellomlederne, deres arbeidsoppgaver og deres opplevelse av handlingsrom og legitimitet.

2.2. Norsk og internasjonal forskning om mellomledere

Jeg vil i det følgende gå gjennom tre nyere norske undersøkelser om mellomledere, med hovedvekt på funn som er relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven. Den første undersøkelsen er en norsk metaundersøkelse om mellomledelse internasjonalt (Lillejord & Børte, 2018). Den andre er en norsk rapport om norske mellomledere i grunn- og videregående skole (Rambøll, 2016). Og det tredje er en studie om mellomledelse i norske ungdomsskoler (Abrahamsen og Aas, 2019).

2.2.1. En internasjonal kunnskapsoversikt om mellomledere

KS har vært oppdragsgiver for arbeidet med en systematisk kunnskapsoversikt om mellomledere, som ble utført av Kunnskapssenter for utdanning. Denne kunnskapsoversikten er en norsk metaanalyse av 34 artikler fra 14 land. Den er basert på søk i internasjonal forskning om både grunnskolen og videregående skole, etter forskningsarbeid om hva som kjennetegner mellomlederes arbeidssituasjon, og hva som er mellomledernes kunnskapsbehov (Lillejord & Børte, 2018). Jeg vil i det følgende gå

gjennom noen av hovedfunnene i kunnskapsoversikten. I gjennomgangen har jeg lagt hovedvekt på metastudiens funn om hva som kjennetegner mellomledernes opplevelse av arbeidssituasjon, siden det er mest relevant for problemstillingen i denne oppgaven.

Et hovedfunn i metaundersøkelsen er at mellomledernes funksjon er uklar. De internasjonale studiene viser at det normalt er rektor som bestemmer hvilke arbeidsoppgaver mellomlederne skal ha, og at jobben ikke er klart definert med et klart ansvar. Fordi jobben ikke er definert i skolens organisasjonskart, er den heller ikke avgrenset. Derfor varierer det fra skole til skole og til dels fra dag til dag hva mellomlederne faktisk gjør. Studien viser videre at mellomlederne ivaretar svært mange praktiske arbeidsoppgaver. Et fellestrekk ved arbeidsoppgavene er at de er praktiske og teknisk-administrative, og i liten grad knyttet til skolens faglige arbeid. Mellomlederne bruker i liten grad arbeidstiden sin på lederoppgaver. Jobben som mellomleder i skolen er stressende, og det er sjelden tid til utviklingsarbeid og egenutvikling. Men studiene viser at mange mellomledere *ønsker* å være pedagogiske ledere. Det er manglende samsvar mellom det mellomlederne faktisk gjør, og det de mener de burde ha gjort (Lillejord & Børte, 2018).

Forskerne bak metastudien finner at mellomlederne mangler erfaring på viktige områder, som å kunne lede utviklings- og innovasjonsarbeid. Mange mellomledere er usikre i sin egen rolle. Mellomledere med lite undervisningserfaring føler at de ikke har den tryggheten, kompetansen eller erfaringen som trengs for å kunne fungere som pedagogiske ledere. Læringsnettverk i og mellom skoler fungerer som en god ressurs for mellomlederne. Mellomlederne rapporterer også at de har stor nytte av en mentor i form av en mer erfaren leder. Erfaring er den viktigste kunnskapskilden i mellomledernes profesjonskompetanse (Lillejord & Børte, 2018).

Studiene i kunnskapsoversikten viser videre at mange mellomledere har en ufri stilling med lav anerkjennelse, og at de må «spørre om alt». Noen av studiene viser også at lærere i enkelte saker «hopper over» mellomledernivået og går rett til rektor. Et gjennomgående funn er at mellomlederne er svært avhengige av rektor. Flere av studiene peker på at rektor må fortelle lærerne hva som skal skje, før lærerne vil følge anvisninger fra mellomlederne. Mellomlederne er i stor grad kun iverksettere av sentralt initierte tiltak (Lillejord & Børte, 2018).

Metastudien viser at selv om mellomlederne har en lederstilling, får de ikke lederautoritet. Flere av mellomlederne sier at det er vanskelig å bli akseptert som leder i skolen. Lærerne vil ha ledelse, men de vil ikke bli ledet – og de utfordrer makten. Lærerne

vil ha friheten til å utforme sin egen arbeidssituasjon, men samtidig få hjelp og støtte til å utføre sine arbeidsoppgaver. Forskerne finner også at mange av mellomledere kan oppfattes mer som lærere enn som mellomledere. De mener at dette kan skyldes både at de selv opprettholder sin læreridentitet, og at rektor ikke helt gir dem «lov» til å være leder. Lillejord og Børte omtaler dette som at mellomlederne «verken forventes å være ledere eller behandles som ledere», og at de derfor mangler grunnleggende, nødvendig støtte i organisasjonen. Forskerne konkluderer med at disse studiene viser at mellomledernes jobb i stor utstrekning defineres av rektors preferanser. Mellomlederne er ledere bare i relasjon til rektor, som har den formelle makten og statusen og er den egentlige lederen. Et hovedfunn i metastudien er at mellomledernes arbeidssituasjon er *personlig*, og står i kontrast til profesjoners jobbsituasjon (Lillejord & Børte, 2018).

De to forskerne understreker at forskningen som de har gjennomgått etterlater et inntrykk av at mellomledere er en lite homogen gruppe med ulike behov. Samtidig mener de at studiene viser påfallende stor likhet og mange fellestrekk, på tvers av landegrenser og skoleslag (Lillejord & Børte, 2018).

Av de inkluderte artiklene i denne metastudien (Lillejord & Børte, 2018), er det kun én artikkel fra Norge, og ingen fra de øvrige nordiske landene. 10 av de inkluderte artiklene stammer fra USA, og ytterligere 14 er fra øvrige engelsktalende land. Metastudiens artikkelgrunnlag viser at rapporten er preget av amerikansk og britisk arbeidslivskultur og skolekultur. Den kan derfor ikke uten videre generaliseres og overføres til en norsk skolekontekst.

Til tross for dette, er rapporten mye sitert i Norge (Paulsen, 2019, Abrahamsen og Aas, 2019, Helstad, Joleik og Klavenes, 2019) Rapporten er også definert som kunnskapsgrunnlaget for «Led Skole», som er et egenutviklingsverktøy for kommuner og fylkeskommuner, utviklet av KS (KS Led, 2020). «Led skole» vil bistå kommuner og fylkeskommuner i å utvikle egne arenaer for kompetanseutvikling i ledergrupper som møtes hos skoleeier, og være et supplement til nasjonal rektorutdanning og masterutdanninger i skoleledelse (Om Led Skole, 2019). Stortingsmelding 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* uttrykker at departementet vil støtte et utviklingsprogram for mellomledere, under utvikling av KS (St.meld. nr. 21 (2016-2017)).

Metastudien (Lillejord & Børte, 2018) er med andre ord en norsk rapport, som i sterk grad kan påvirke føringer for kompetanseutvikling av mellomledere i norsk skole. Den er skrevet for å utvikle kunnskap om norsk mellomledelse og peke på kunnskapsbehov for norske mellomledere. Men studien har empiri hentet fra ulike

arbeidslivskontekster som er til dels svært forskjellige fra vår egen. Det er derfor interessant å belyse noen av disse forskningsfunnene med mer norsk empiri.

2.2.2. utfordringer og behov hos norske mellomledere

To år tidligere ble det utviklet en rapport om norske mellomledere (Rambøll, 2016). Også denne rapporten ble gjennomført på oppdrag fra KS. Et av hovedmålene ved dette prosjektet var å avdekke utfordringer og behov hos mellomledere i skoleverket i Norge. Kartleggingen var både kvalitativ og kvantitativ, og både grunnskole og videregående skole var representert (Rambøll, 2016).

Kartleggingen fra Rambøll viste at mellomlederne i norsk skole har en lang rekke ansvarsområder, og at de «gjør litt av alt» innen hvert område. Mellomlederne har en svært mangfoldig og hektisk arbeidshverdag, og håndterer en lang rekke oppgaver. Fordeling av ansvar og oppgaver foregår i tett dialog med rektor, og baserer seg på den enkeltes kompetanse og interessefelt (Rambøll, 2016).

Undersøkelsen viste at norske mellomlederne mener at deres primære arbeidsoppgaver er pedagogisk utviklingsarbeid, men de oppgir at de bruker mest tid på administrasjon. Mellomlederne ser på seg selv som endringsorienterte, og de opplever at de legger til rette for utvikling og nyskaping, samarbeid og kompetanseutvikling blant lærerne. 55% av mellomlederne oppgir at de er prosjektledere for skoleutviklingsprosjekter. Mellomlederne har ofte ansvaret for koordinering og gjennomføring av skoleutviklingsprosjekter, samtidig som prosjektene gjerne initieres på høyere nivå. Mellomlederne får ofte oppgaven med å forankre, motivere for og å gjennomføre utviklingsprosjekter. Dette kan være prosjekter som lærerne ikke nødvendigvis ser behovet for eller ønsker. Mellomlederne beskriver at det er vanskelig å lede lærere, og lærerne beskrives av mellomlederne som en svært autonom gruppe medarbeidere. Om lag halvparten av alle mellomledere er enige i at rollen er mer krevende enn forventet. Mellomlederne med kun 1-5 års erfaring opplever rollen som mest krevende (Rambøll, 2016).

Et funn i undersøkelsen er at det å ha mellomledere med pedagogisk bakgrunn, som kjenner skolehverdagen godt, synes å være en forutsetning for å skape tillit og legitimitet i den gruppen som mellomlederne er satt til å lede. Lærerne i videregående skole kan ha en tydelig forventning om å bli veiledet av en med god kompetanse i det faget de underviser, noe som stiller mellomlederne i videregående skole i en spesielt krevende posisjon.

Tilrettelegging for utvikling og omstilling krever god relasjonskompetanse, kommunikative ferdigheter og god forståelse for prosessarbeid (Rambøll, 2016).

Sammenlignet med metastudien av mellomledelse internasjonalt (Lillejord & Børte, 2018) viser denne undersøkelsen av norske mellomledere (Rambøll, 2016) et mer optimistisk bilde av mellomledere som ikke bare *ønsker* å bidra til pedagogisk utvikling, men som også opplever at de faktisk innehar et ansvar for å lede utvikling. Begge undersøkelser peker på høyt arbeidspress og autonome lærere som mulige hinder for mellomledernes bidrag til endringsledelse.

2.2.3. Mellomlederrollen i norsk ungdomsskole

Lærernes holdninger til mellomlederne er også et aspekt i en annen undersøkelse, som henter sitt empiriske materiale fra norske ungdomsskoler (Abrahamsen og Aas, 2019). I en kvalitativ studie fra fem norske ungdomsskoler, fant forskerne at mellomlederne uttrykte et ønske om å påvirke lærernes profesjonsutvikling, men de opplevde samtidig at det var utfordrende å endre tidligere forventninger til rollen, og å endre tradisjon og kultur på skolen. Mellomlederne opplevde at det var utfordrende å bli akseptert som leder (Abrahamsen og Aas, 2019).

Undersøkelsen viste likevel at mellomlederne i ungdomsskolen hadde fått en tydeligere tilhørighet til lederrollen. De hadde fått økt rolleforståelse og identitet knyttet til det å være leder. Men mellomlederne kunne fortsatt oppleve at deres identitet vekslet mellom det å være lærer og leder, og dette kunne få betydning for hvor de hadde sin sterkeste lojalitet, i lederteamet eller på trinnet/ avdelingen (Abrahamsen og Aas, 2019).

Undersøkelsen viste også at mellomledernes opplevelse av handlingsrom var ulik fra skole til skole. Relasjonen mellom rektor og mellomlederne var avgjørende for mellomlederes handlingsrom. Rektor så ut til å ha stor grad av definisjonsmakt for den nye mellomlederrollen i ungdomsskolen. Rektors evne til å gi tillit, eller rektors behov for kontroll, bidro til å øke eller redusere handlingsrommet til mellomlederne.

De to forskerne fant at avdelingsledernes ansvar for lærernes profesjonsutvikling avhenger av hvordan rektor utøver sin ledelse, og hvordan dynamikken mellom rektor og mellomledere utvikler seg i lederteamet. Rektor kan dele makt og gi mellomlederne makt, og støtte en sterk og autonom lederrolle for sine mellomledere. Et funn var at relasjonen mellom rektor og mellomleder vil være retningsgivende for i hvilken grad mellomlederen kan være en autonom leder for sine lærere. Rektor blir sentral for hvilket handlingsrom

mellomlederne får, og en viktig premissleverandør for hvordan mellomlederrollen utformes (Abrahamsen og Aas, 2019).

Som de to andre undersøkelsene (Lillejord & Børte, 2018, Rambøll, 2016) peker også denne studien av Abrahamsen og Aas (2019), på sammenhengen mellom rektors rolle og mellomledelse. Der hvor Lillejord og Børte (2018) finner at mellomledere internasjonalt mangler grunnleggende, nødvendig støtte og tillit i skoleorganisasjoner, peker både Abrahamsen og Aas (2019) og Rambøll (2016) på hvordan tillit fra rektor og lærere ser ut til å være en mulig forutsetning for mellomledelse i norske skoler. Dette antyder at det kan være relevante forskjeller mellom norsk skole- og arbeidslivskultur, og de arbeidslivskulturer som er konteksten for metaundersøkelsen av Lillejord og Børte (2018).

2.3. Videregående skole som organisasjon

I neste del av teksten vil jeg se nærmere på konteksten i denne oppgaven; videregående skoler i Norge. Jeg vil løfte fram noen teoretiske perspektiv om videregående skole som organisasjon, og se på hva som kjennetegner videregående skole som skoleslag.

2.3.1. Nordisk arbeidslivskultur

Den norske og skandinaviske arbeidslivskulturen kan sies å være preget av tillit. Det er kortere avstand fra leder til ansatte enn i mange andre arbeidslivskulturer, noe som blant annet kan skyldes at de ansatte lenge har hatt tydelige og nedfelte rettigheter når det gjelder bedriftsdemokrati og medbestemmelse. Likheter og konsensus, medvirkning og diskusjoner er kjennetegn ved skandinavisk arbeidsliv (Irgens, 2016). Dette tillitsaspektet kan bidra til å forklare noen av de forskjellene som trer fram mellom internasjonal og norsk mellomledelse.

2.3.2. Skoler som løst koblede system

Innen organisasjonsteori har skolen som organisasjon blitt beskrevet som et *løst koblet system*. Teorien om løst koblede organisasjoner ble utviklet for å forsøke å gripe noe av det paradoksale ved autonomi i organisasjoner (Orton og Weick, 1990). Med begrepet «løst kobling» menes blant annet mangel på samsvar mellom formelle strukturer på den ene siden, og arbeidsprosesser og resultater på den andre siden. Løst koblede systemer kjennetegnes av at komponentene i systemet påvirker hverandre diskontinuerlig og tilfeldig, i stedet for kontinuerlig og forutsigbart. Kjernevirksomheten i skolen, undervisningen og elevenes læring, er kun løst koblet til skolens ledernivå. Et annet

kjennetegn ved løst koblede system er at tilsiktet påvirkning utenfra i mange tilfelles kan neglisjeres, eller kun iverksettes symbolsk. Det er «inkonsistente relasjoner» mellom virkemidler og effekter, og ulike virkemidler og endringsinitiativ kan føre til samme svake grad av endring. Et tredje kjennetegn ved løse koblinger er at elementene i systemet påvirker hverandre indirekte. Påvirkningen fra et organisasjonsnivå til et annet skjer gjennom et mylder av samspillseffekter (Weick, 1976 og 2001, her gjengitt i Paulsen, 2019). Weick påpeker at løst koblede organisasjoner har vist seg å være organisasjoner med motstandsdyktighet og buffere mot endring, men også organisasjoner med tilpasningsdyktighet, jobb-tilfredshet, lavere konfliktnivå og til dels også høyere effektivitet og høyere grad av fortrefelighet enn andre organisasjoner (Orton og Weick, 1990). Betegnelsen «løst koblet system» er med andre ord ikke en ensidig negativ betegnelse av en organisasjon.

I skolen kan de løse koblingene blant annet forklares med at det er et asymmetrisk maktforhold, der profesjonsutøverne i bunnen av myndighetshierarkiet har reell makt og kan fatte viktige beslutninger for kjernevirksomheten, mens den formelle lederen er avhengig av den underordnedes personlige, spesialiserte og til dels tause kunnskap. Undervisningssituasjonen kjennetegnes av høy grad av kompleksitet, og det er svært vanskelig å få innblikk i lærerens arbeid fra det administrative nivået. Lærerens klasseromspraksis fremstår dermed som en «privatisert sfære» (Paulsen, 2019). Paulsen hevder at distribuert ledelse kan være en mulig strategi for å håndtere dilemmaene i løst koblede system, sammen med en sterk læringskultur og motivasjonsstøttende ledelse (Paulsen, 2019).

2.3.3. Videregående skole – en kompleks og fragmentert organisasjon

Norske videregående skoler er store og komplekse organisasjoner. Kjernen i organisasjonstypen i videregående skole er fag- og yrkesspesifikke avdelinger, som driver sin virksomhet innenfor klart avgrensede og høyt spesialiserte kunnskapsområder. Den pedagogiske orienteringen kan være ulik, og kan veksle mellom yrkespedagogikk og en mer akademisk universitetspedagogikk på ulike avdelinger. Avdelingene orienterer seg også mot forskjellige eksterne omgivelser, i spennet fra lokalt arbeidsliv til universitetssektoren. Ulik tilnærming til læring, kunnskapsutvikling og ulik yrkesbakgrunn danner en differensiert organisasjonskultur i videregående skoler. Videregående skole som organisasjon danner dermed et heterogent organisasjonslandskap, hvor ulike avdelinger kan utvikle sine særtrekk og danne ulike subkulturer. Ulike lærergrupper kan ha ulike

verdier og normsett, blant annet ulikt syn på ledelse, ledelsens roller og ledelsens legitimitet. Rektor utøver sin ledelse i betydelig organisatorisk avstand fra lærerne og elevene. Avdelingen står sentralt som en arena for skoleutvikling i videregående skole. Mellomlederne får en sentral stilling som pedagogiske ledere for avdelinger som opererer koblet fra hverandre og til dels løst koblet fra toppnivået i skolens organisasjon (Paulsen, 2019).

Det er store variasjoner i den norske lærerrollen, et skille som blant annet varierer mellom grunnskolen og videregående skole, og mellom studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole (Dahl, et.al., 2016). På samme skole kan det forekomme flere ulike praksisfellesskap. Skolen, særlig på høyere klassetrinn, er preget av en oppsplittet yrkesidentitet, hvor de ulike delsystemene ikke har et felles fagspråk. Her knyttes yrkesidentitet til fag, fagutdanning og fagseksjon, og det oppstår flere delsystemer innad i skolen. Innenfor fagseksjonen opprettholdes systemet med et stabilt fagfellesskap med stor grad av homogenitet (Dale, (1997), her gjengitt i Møller, 2004). Store, kombinerte videregående skoler kan karakteriseres som det skoleslaget med flest løse koblinger (Paulsen, 2019). Dette særpreget kan blant annet forklares med skolens størrelse og kompleksitet, den store variasjonen innenfor ulike fagtradisjoner og kunnskapssyn, og lærernes høye og spesialiserte utdanningsnivå.

2.4. En utdyping av andre sentrale begrep i oppgaven

Jeg vil her utdype noen av de sentrale begrepene i teksten, peke på noen perspektiv som er relevante for min forståelse av begrepene og kort drøfte noen av dem.

2.4.1. Legitimitet

Masteroppgaven søker svar på problemstillingen «Hvordan opplever mellomledere sin legitimitet som skoleledere i videregående skole?» Begrepet *legitimitet* er følgelig sentralt i oppgaven. Legitimitet kan knyttes til andre begrep som identitet, troverdighet, autoritet, makt, autonomi og tillit.

At noe har legitimitet vil si at det er bredt akseptert og anses som rettmessig eller rettferdig. Max Weber koblet makt og autoritet gjennom begrepene legitimitet og legitimering. Weber mente at en person har makt, om han har mulighet til å sette sin vilje igjennom i en sosial relasjon, selv under motstand (Knudsen, 2014). All ledelse trenger et maktgrunnlag, samtidig som makten har et behov for å legitimere sin gyldighet. Det

forutsetter at tillit er til stede i organisasjonen (Møller, 2004). En skoleleders legitimitet betegner om, og på hvilke felt, andre i organisasjonen har tillit til denne lederen.

Legitimitet står gjerne som et begrepspar sammen med legalitet. En skoleleders legalitet handler om hva skolelederen har rett til juridisk og formelt, mens skolelederens legitimitet omhandler det som lederen blir gitt lov til, hva som oppleves som akseptabelt. (Irgens, 2012, Irgens 2009). Den legale autoriteten gir normalt sett grunnlag for legitimitet. Lederlegitimitet kan defineres som «en anerkjennelse medarbeidere tilfører lederen i lys av lederens måte å lede på» og kan videre oppfattes som «en aksept og godkjennelse av lederens måte å anvende sin makt» (Bulukin, 2004, s. 3). Ut fra disse definisjonene samlet, søker denne teksten svar på hvordan mellomledere opplever sin legitimitet, i betydningen opplevelse av *aksept*, *godkjennelse*, *anerkjennelse* og *tillit* som ledere.

Opplevelsen av legitimitet har sammenheng med det å ha identitet som leder. Jorunn Møller har undersøkt hvordan lederidentiteter utvikles i skolen. Hun vektlegger at dannelsen av identitet er en kontinuerlig bevegelse, hvor mening skapes i en prosess. Lederidentitet er ikke en stabil «enhet» som skoleledere har. De erfaringene lederne gjør i ulike fellesskap, har betydning for hvordan de utvikler seg som ledere og mennesker. Kulturen og fellesskapet internt på skolen synes å være den viktigste identitetsdannende kraften for skoleledere (Møller, 2004).

Skoleledere må, som alle andre profesjoner, forhandle seg en legitimitet som de kan handle på grunnlag av (Moos, 2004). Legitim makt hviler ofte på aktørenes gjensidige forståelse av normer som binder handlingene. Så lenge lederen følger normene, opplevelses maktposisjonen som legitim. Men som leder må man håndtere en paradoksal spenning mellom makt og tillit. Tap av tillit kan true legitimiteten eller maktgrunnlaget man har i kraft av sin formelle posisjon. Relasjonen mellom makt og tillit i en organisasjon er en kontinuerlig forhandlingsprosess, ikke en tillit som er gitt en gang for alle (Møller, 2004). Det kan sies å være en evig balanse mellom makt og tillit. Er man omgitt av tillit, skapes gjerne mer tillit. Ved å ha tillit til personer, gis de også et større handlingsrom og dermed mer makt (Sørhaug, 1996), her gjengitt i Møller, 2004). Forhandling av legitimitet fremstår som en kontinuerlig prosess for lederne, hvor tap av tillit kan true legitimiteten.

Begrepet *troverdighet* brukes i denne oppgaven i nær sammenheng med begrepet legitimitet. Min forståelse av det å ha troverdighet som leder, er at det omfatter opplevelsen av aksept, og å ha godkjennelse, anerkjennelse og tillit som leder. Det kan slik sett brukes som et synonym til det å ha legitimitet, eller som en faktor inn i forståelsen av en leders legitimitet.

Oppgaven handler om *opplevelsen* av legitimitet. Teksten omtaler med andre ord en subjektiv side av mellomledernes legitimitet, ikke en objektiv måling av mellomledernes faktiske legitimitet eller anerkjennelse i profesjonsfellesskapet i skolen. Det er likevel grunn til å tro at dette henger sammen, fordi manglende legitimitet vil gi mellomlederne en erfaring av manglende aksept, godkjenning og anerkjennelse som leder, i avdelingen de leder og i møte med rektor og andre i organisasjonen.

2.4.2. Autonomi og profesjonsfellesskap

Autonomi er et begrep som kan settes i sammenheng med legitimitet. Spørsmål knyttet til læreres autonomi er tett knyttet til spørsmål om kunnskap, tillit og legitimitet (Mausethagen, 2015). Begrepet autonomi har flere betydninger. Innen moralfilosofi handler begrepet *autonomi* om en persons evne til selv å bestemme over sine handlinger og grunnlaget for sine handlinger. Immanuel Kant er opphavsmann til den mest kjente teorien om autonomi (Sagdahl, 2019). Begrepet knyttes ofte til begrep som verdighet og uavhengighet, og betegner både en evne og en status som impliserer visse rettigheter. Å ha status som autonom er å være selvstyrende, og ansvarlig for sine handlinger og tanker (Svendsen, 2019). I utdanningsvitenskapelig sammenheng har begrepet autonomi tradisjonelt vært brukt til å begrepsfeste læreres evne og rett til å bestemme over sine handlinger som yrkesutøvere og som profesjon. Men autonomi er også innenfor denne sammenhengen et begrep med flere sider.

Lærere i norske skoler har lang tradisjon for å bestemme hvilke sider ved jobben som lederen gis innflytelse på (Møller, 2004). Lærere ser på forhold rundt organisering, arbeidsmåter og metoder som sin kjernekompetanse som lærere, og dette handlingsrommet er det svært viktig for dem å beholde kontrollen over. Det er i klasserommet at lærerne særlig ønsker autonomi og frihet til å bestemme selv (Mausethagen, 2015). Inngripen i lærernes handlingsrom kan føre til motstand (Helstad og Mausethagen, 2019). Ledere som forsøker på styre lærernes arbeidsmåter og metoder i klasserommet, vil derfor i særlig grad kunne oppleves som en trussel for lærernes handlingsrom og autonomi. En slik inngripen i handlingsrommet kan oppfattes som et uttrykk for mistillit.

Autonomi for lærere betyr at profesjonsutøverne kontrollerer sentrale sider ved arbeidet, basert på etiske aspekt og sin profesjonskunnskap. Men Mausethagen påpeker at autonomi også handler om viljen og kapasiteten til å begrunne og utvikle profesjonsutøvelsen og egen kunnskap, og dermed fornye kunnskapsbasen. Dette er knyttet til at autonomi ikke bare er noe man «får», men noe man «fortjener». Autonomi har

dermed sammenheng med tillit, og det å ta et personlig og profesjonelt ansvar i yrkesutøvelsen (Mausethagen, 2015).

For å forstå autonomi som fenomen i skolen, er det relevant å knytte det til en forståelse av profesjonsbegrepet. Det kan være ulike oppfatninger hos ulike aktører om hva profesjonalitet egentlig er. Det har også vært diskutert om, og i hvilken grad, lærere er en profesjon eller en semi-profesjon. Det er i dag en dominerende tendens til å omtale dem som en profesjon. Som profesjon forvalter lærerne kunnskap, ansvar og autonomi (Mausethagen, 2015). *Lærerprofesjonalitet* kan defineres som «yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning» (Lund, Jakhelln og Rindal, 2015, her gjengitt i Dahl et.al., 2016). Et kjernepunkt ved lærernes profesjonalitet er utøvelsen av profesjonelt skjønn. Lærernes handlingsrom for utøvelse av skjønn er knyttet til spørsmål om kunnskapsbase, tillit og legitimitet (Dahl, et.al., 2016). Tilliten til lærerne er en tillit til at de vil håndtere komplekse spørsmål om læring og utvikling.

Profesjonalitet har både en kollektiv og en individuell side, og profesjonsfellesskapet utgjør grunnlaget for den profesjonelle lærer (Dahl, et.al., 2016). Dette synet på lærerprofesjonen er nedfelt i punkt 3.5. i den overordnede delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). På samme måte kan man skille mellom kollektiv og individuell autonomi (Irgens, 2014, Mausethagen, 2015). Kollektiv autonomi er blant annet kjennetegnet av en felles enighet på sentrale praksisområder, medbestemmelse i utvikling av lokalt handlingsrom og en reflektert og lærende praktisering (Irgens, 2014).

Lærernes profesjonsidentitet er tradisjonelt forbundet med individuell autonomi, og en forståelse av at lærerens jobb primært består av det som er knyttet til lærerens egen undervisning og relasjonen til elevene. Individuell autonomi står sterkt i skolen, og norske lærere har stor frihet sammenlignet med andre profesjoner (Irgens, 2014). Ansvarsfordelingen mellom stat og lærerprofesjon har vært kjennetegnet av at staten har definert overordnede mål gjennom læreplanen, mens lærerne har hatt relativt stort pedagogisk handlingsrom til å iverksette læreplanen i klasserommet. Denne historiske «kontrakten» mellom stat og profesjon er viktig for å forstå lærernes rolleforståelse og konflikter omkring nye styringsordninger som utfordrer «kontrakten» (Dahl, et.al., 2016).

Men lærerrollen og lærerprofesjonalitet er i endring (Helstad og Mausethagen, 2019), og lærerne orienterer seg i et landskap av nye forventninger. Skolelederne må sette rammer for den enkelte lærers individuelle autonomi, og gå inn i det skjøre spenningsfeltet

mellom styring, ledelse og profesjonsskjønn (Paulsen, 2019). Irgens peker på at skoler som utvikler en mer kollektiv praksis, også utvikler lærernes individuelle autonomi. Den kollektive autonomien som utvikles i fellesskap, kan fungere som en ramme rundt den enkelte lærers handlingsrom, og gi læreren større grad av makt i form av legitimitet og kunnskap (Irgens, 2014). Dette betegner en prosess og en positiv virkning over tid. Men for lærere som opplever en umiddelbar innskrenkning i sin individuelle autonomi og uavhengighet, på veien mot en sterkere kollektiv autonomi, kan dette være en krevende prosess. Det kan det også være for skoleledere, som opplever at de må sette nye og snevrere grenser for lærernes individuelle profesjonalitet og skjønnsutøvelse. Både rektorer og mellomledere står midt i dette spenningsfeltet, og skal lede en lærerprofesjon i sterk endring og brytning. Det kan også føre til endringer og brytninger i egen rolleforståelse, og brytninger i skoleledernes opplevelse av autonomi og legitimitet.

2.4.3. Kompetanse om kontekst

Så langt har drøftingen av legitimitet og autonomi i denne teksten konsentrert seg om *intern og individuell legitimitet* i en skoleorganisasjon, i relasjoner mellom rektor, mellomledere og lærere. Teorier om rekontekstualisering løfter blikket mot en forståelse av muligheten for en *ekstern og kollektiv legitimitet*, i møte med nye kunnskapsformer og ideer på vandring.

Hermansen og Mausethagen (2016) viser hvordan de senere års vektlegging av forskning om elevresultater har stått sentralt som ny kunnskap om «hva som virker» i norsk skole. De hevder at dette er en vektlegging av andre kunnskapsformer enn de som tradisjonelt har stått sentralt i lærerprofesjonen, og at dette utfordrer lærerprofesjonens autonomi. De nye kunnskapsformene er abstrakte og dekontekstualiserte, og de bryter med den historiske forståelsen av kunnskap i lærerprofesjonen. Lærerprofesjonen har tradisjonelt lagt vekt på erfaringsbasert og relasjonell kunnskap, som primært har blitt delt gjennom uformell erfaringsutveksling med kollegaer. Et kjennetegn ved abstrakte kunnskapsformer er at de forutsetter et oversettelsesarbeid. For å forstå de nye kunnskapsformene, må lærerne tolke kunnskapen og utforske meningspotensialet som ligger i dem, og rekontekstualisere kunnskapen. Den nye ideen om at profesjonsutøvelsen nå skal baseres på forskning om «hva som virker», kan stå i et spenningsforhold til den tradisjonelle vektleggingen av metodefrihet, fordi den individbaserte skjønnsutøvelsen reduseres til fordel for en mer hierarkisk kunnskapsforståelse (Hermansen og Mausethagen, 2016).

Prosesser med rekontekstualisering blir også tematisert i *translasjonsteorien*. Denne teorien retter oppmerksomheten mot måten ideer spres på, mellom organisasjoner på ulike steder, og med ulike aktørgrupper, teknologier, oppgaver og kulturer. Et viktig poeng i translasjonsteorien er at aktørene i spredningskjeden ikke entydig tolkes som hindringer som gir motstand. I stedet vektlegger teorien hvordan aktørene oversetter ideene, ved å bearbeide og sette sitt preg på dem. Når en reformidee oversettes inn i en skole, er ideen blitt dekontekstualisert fra stedet den oppsto, og den kontekstualiseres inn den nye skolekonteksten. En generell ide kan skrives inn i den lokale konteksten gjennom markører som gjør den gjenkjennbar i den lokale konteksten. Dette kan gjøres ved å gi en ide en lokal referanse til for eksempel lokale kompetansemiljø, lokale myndigheter og lokale problemoppfatninger, og ved å fortolke en reformidé inn i den lokale organisasjonens fortid, samtid og fremtid (Røvik, 2015). Perspektivene om rekontekstualisering viser at det finnes et potensielt handlingsrom for lokalt oversettelsesarbeid i skolen. Som daglige ledere av lærernes profesjonsfelleskap, står mellomlederne i en unik posisjon til å kunne utforske dette handlingsrommet, ved å bidra til utvikling av den kollektive autonomien.

2.4.4. Betydningen av tillit i skolen

Den teoretiske gjennomgangen i kapittel 2 har vist at tillit ser ut til å være et sentralt aspekt ved mellomledelse. Og i definisjonen av legitimitet over, ble tillit definert som et av flere sentrale aspekt. Jeg vil derfor til slutt i dette kapitlet løfte fram noen teoretiske perspektiv på sammenhengen mellom tillit og ledelse i skolen.

Robinson (2014) finner at det å bygge tillitsrelasjoner er en av tre avgjørende faktorer for god elevsentrert skoleledelse. Hun peker på tillitsbygging som en sentral ferdighet for skoleledere, og finner at i skoler med høyere nivå av tillit, opplever lærerne et sterkere profesjonelt fellesskap og er mer villige til å fornye praksis og ta sjanser. Skoleledere bygger tillit ved å modellere, og ved å vise respekt, gjennom å sette pris på andres ideer, ved å vise personlig omsorg, ved å forholde seg til inkompetanse og konflikt, og ved å vise integritet, gjennom evnen til å holde ord, handle i tråd med sine uttalelser og løse konflikter på prinsipielt grunnlag (Robinson, 2014).

Tillit og omsorg ser også ut til å ha sammenheng med kunnskapsutvikling i organisasjoner generelt. Krogh, Ichijo og Nonaka (2005) peker på hvordan omsorg i en organisasjon fremstår som helt sentral for kunnskapsutvikling. Organisasjonsmedlemmer som skal dele og utveksle personlig kunnskap, både ledere og andre, må kunne stole på hverandre og være åpne for hverandres ideer. Gode relasjoner reduserer tendenser til

mistillit, frykt og misnøye, og får organisasjonens medlemmer til å føle seg trygge nok til å utforske ukjent terreng. Når det er mye omsorg i en organisasjon, vil den enkelte deltaker være mer tilbøyelig til å artikulere sin kunnskap spontant. Fordi organisasjonen tillater følelsesuttrykk, uklar logikk og tanker som ikke følger reglene, vil den enkelte kunne bidra med sin kunnskap samtidig som deltakerne utvikler kunnskapen sammen (Krogh, Ichijo og Nonaka, 2005).

Denne forståelsen av omsorg og tillit i en organisasjon, er beslektet med teorien om *psykologisk trygghet*. Grupper som er kjennetegnet av sterk psykologisk trygghet er mer lærende. Et gruppeklima med sterk psykologisk trygghet, vil etablere en atmosfære der det er aksept for utprøving, feiling og læring av feil (Edmondson, 1999 og 2004, her gjengitt i Paulsen, 2019). Et lærende fellesskap og en lærende kultur i skolen utvikles gjennom gjensidig omsorg og støtte, gjensidig forpliktelse, tillit innad i grupper og tillit i relasjonene mellom ledere og ansatte. En av de viktigste oppgavene en ledergruppe står overfor, er derfor å utvikle psykologisk trygghet (Paulsen, 2019).

I de nye teoritradisjonene for ledelse de siste 20 år, er det en tydelig tendens til å forstå ledelse som et relasjonelt fenomen. Det kontekstuelle, relasjonelle og emosjonelle står sentralt, og emosjonell intelligens blir viktig for forståelsen av god skoleledelse (Wennes og Irgens, 2015). Carl F. Dons skisserer hvordan det i møte med styringsstrukturer preget av hierarki og formålsrasjonalitet, er behov for å identifisere ledelsespraksiser preget av sosiale meningsskapende prosesser. Han hevder at en styringsstruktur basert på tillit til det erfaringsbaserte skjønn på skolenivå, er en sentral forutsetning for å kunne realisere et profesjonsbasert ideal basert på grunnleggende verdier som demokrati og deltakelse (Dons, 2015). Disse perspektivene på tillit antyder en sammenheng mellom tillit og legitimitet som leder. De antyder også en sammenheng mellom tillit, legitimitet og handlingsrom for utvikling, både internt og eksternt.

Dette kapitlet har vist at mellomledelse er et ledelsesfelt i endring og utvikling. Norsk forskning om mellomledelse viser en sentral sammenheng mellom rektors ledelse og mellomlederens handlingsrom. Mellomledere i videregående skole arbeider innenfor et heterogent organisasjonslandskap med ulike subsystem, hvor mellomlederens rolle blir spesielt interessant. Kapitlet har pekt på en sammenheng og et spenningsforhold mellom lederlegitimitet, autonomi og lærerprofesjon. Kollektiv autonomi og evnen til rekontekstualisering har blitt antydnet som en mulig vei for å kunne utforske det lokale profesjonsfellesskapets handlingsrom og «eksterne legitimitet». Til slutt i kapitlet har jeg pekt på tillit som et sentralt perspektiv for å kunne forstå mellomlederens legitimitet.

Kapittel 3: Metode

Gjennomgangen av analyse og drøftingen i kapittel 4 bygger på en analyseprosess av fire kvalitative forskningsintervju. I dette kapitlet gjør jeg rede for metoden i dette arbeidet.

Først avklarer jeg mitt vitenskapsteoretiske ståsted og valg av forskningsdesign. Deretter gir jeg informasjon om hvordan jeg har søkt og blitt kjent med forskningsfeltet mellomledelse. Så beskrives metoden og forskningsprosessen, hvor jeg skisserer og begrunner de metodiske valgene som jeg har gjort underveis i forskningsprosessen. Til slutt peker jeg på noen etiske aspekt ved forskningsprosessen, og noen aspekt knyttet til prosjektets troverdighet, gyldighet og kvalitet.

3.1. Vitenskapsteoretisk ståsted og forskningsdesign

Skoleledelse som fagfelt hører inne under utdanningsvitenskapelig forskning, som bygger på vitenskapelige tradisjoner fra både hermeneutikken og positivismen (Befring, 2015, Nyeng, 2012). Kvalitative metoder har sterkest forankring i hermeneutiske og fenomenologiske fagtradisjoner (Befring, 2015), og de to tradisjonene er også utgangspunktet for forskningsdesignet i denne teksten.

Fenomenologi som forskningsdesign rommer en interesse for å forstå sosiale fenomen ut fra aktørenes egne perspektiv, og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra forståelsen av at den «virkelige virkeligheten» er den virkeligheten som mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologisk forskning er opptatt av å få fram den levde erfaringen, og kan som forskningsdesign forklare som studier som tar for seg hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin tilværelse (Nyeng, 2012). Dette harmonerer godt med målene for dette forskningsprosjektet, som er en utforskning av mellomleders opplevelse av egen legitimitet.

Hermeneutikken som kunnskapssyn innebærer et bestemt menneskesyn, som har som mål å respektere menneskets fortolkende forhold til seg selv. Innen hermeneutisk forståelse konstitueres og forklare sosiale fenomen ut fra deltakernes selvforståelse av fenomenet. Både følelser og handlinger forstås ut fra sin meningsgivende kontekst (Nyeng, 2012). Dette hermeneutiske perspektivet har vært viktig for valg av metode i denne teksten, hvor jeg har et ønske om å la de fire mellomledernes opplevelse og forståelse av egen yrkesrolle og egen legitimitet komme tydelig fram. Svarene forstås ut fra ulike videregående skoler som meningsgivende kontekst.

3.2. Litteratursøk om mellomledelse

Min vei inn i forskningsfeltet mellomledelse har gått gjennom søk etter relevant litteratur om temaet, i tillegg til gode kildetips fra veileder og andre som kjenner feltet. Jeg vil her gjøre rede for søkeprosessene.

Et åpent søk i Oria 18.02.2020 på begrepet «Mellomledelse» gav 37 treff. Blant disse var det 20 bøker, og av de var det kun 3 som var skrevet i 2010 eller senere. Kun en av bøkene var om mellomledelse i skolen, en bok av Jan Merok Paulsen (2019). Et Oria-søk etter begrepet «Mellomleder» gav 59 treff, og av disse var det 8 bøker. Av disse 8 var det kun en bok som så ut til å omhandle mellomledelse i skolen, en bok av Hedvig Neerland Abrahamsen og Marit Aas (2019). Et videre søk etter litteratur av Paulsen, Aas og Abrahamsen viste at de har skrevet flere forskningsarbeid om mellomledelse i skolen, også spesifikt om mellomledelse i videregående skole. Faglitteratur av de tre forskerne fremsto som svært relevant for tematikken i denne oppgaven, og anvendes i oppgaven.

Et søk etter «Middle leadership» i Eric 25.02.2020 etter artikler skrevet de siste 3 år, gav treff i 147 artikler innenfor tidsskrift om skole. En artikkel av De Nobile (2018) og en av Shaked og Schechter (2016) var hyppig sitert. De fremsto som relevante i denne konteksten. Modeller fra de tre teoretikerne blir anvendt i oppgaven.

I Oria-søket etter litteratur om «Mellomledelse» 18.02.2020 var det treff på 5 masteroppgaver, og ingen andre avhandlinger. Av de fem masteroppgavene var tre av dem skrevet innenfor en skolekontekst eller pedagogisk kontekst. Av disse tre var det kun én som omhandlet videregående skole (Anfindsen, 2013), og ingen av disse masteroppgavene var av nyere dato. Et tilsvarende Oria-søk etter begrepet «Mellomleder» gav kun 2 treff innen masteravhandlinger, og ingen av dem var innen fagfeltet skole.

Et litteratursøk om mellomledelse bekreftet dermed bildet av forskning om mellomledelse som et voksende felt innenfor utdanningsvitenskap, som vist i kapittel 1. Det så ut til å være et utviklet fagfelt å perspektivere oppgaven ut fra. Søket bekreftet også bildet av et noe begrenset norsk forskningsfelt om mellomledelse i skolen. Litteratursøket skapte et inntrykk av at det er et godt rom for denne tekstens tema blant masteroppgaver om skoleledelse.

3.3. Forskningsprosessen i oppgaven

Jeg vil her gjøre rede for selve forskningsprosessen som ligger til grunn for analysen i kapittel 4. Jeg beskriver først valget av metode, og gjør deretter rede for valg av tema og utvalg av informanter, før jeg beskriver selve analyseprosessen.

3.3.1. Valg av intervju som metode

Fra beskrivelsen av en hermeneutisk og fenomenologisk livsanskuelse, er veien kort til kjennetegn ved kvalitative metoder. I forskningsprosessen i denne oppgaven har jeg valgt en kvalitativ metode; individuelle kvalitative forskningsintervju. Jeg vil begrunne dette valget ved å peke på noen av kjennetegnene ved kvalitative metoder.

Kvalitative data har potensiale for å gi nyansert innsikt i intervjupersoners oppfatninger og opplevelser. En kvalitativ metode vil være formålstjenlig for å få innsikt i menneskers indre liv, blant annet interesser og holdninger til seg selv og andre, til arbeidsoppgaver og utfordringer. Kvalitative metoder har stor relevans når det søkes innsikt i unike fenomen eller problem (Befring, 2015). Kvalitative studier er kjennetegnet av et innenfra-perspektiv og en åpen interaksjon mellom intervjuperson og forsker. Forholdet mellom teori og forskning er basert på en suksessiv utvikling hvor fenomenet blir forklart og teorien oppdaget (Olsson & Sørensen, 2003).

Kvalitative forskningsintervju gir en enestående mulighet til å få tilgang til, og å kunne beskrive den daglige livsverden. Et godt semistrukturert forskningsintervju fokuserer på den intervjuedes opplevelse av emnet, og intervjuerens spørsmål sikter mot en kognitiv avklaring av intervjupersonens opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg valgte individuelle kvalitative forskningsintervju nettopp på grunn av de mulighetene for nyansert innsikt og innenfra-perspektiv som ligger i metoden. For den gitte problemstillingen, som søker etter mellomledernes opplevelse av sin legitimitet som mellomleder, så fremsto valget av kvalitative forskningsintervju som et valg som kunne gi dyp innsikt i opplevelsen av rollen, og som et godt begrunnet valg ut fra mitt ønske om å få økt kunnskap om de fire mellomledernes egne erfaringer, opplevelser og selvoppfatning.

3.3.2. Valg av tema og utvalg av informanter

Valg av tema og problemstilling ble gjort med utgangspunkt i egen interesse for fenomenet mellomledelse. Med bakgrunn i tema og utkast til problemstilling og forskningsspørsmål, utviklet jeg så en intervjuguide (se vedlegg 1). Kunnskap om tidligere forskning, men også om «kunnskapshull» i det norske forskningsfeltet om mellomledere, samt min egen erfaring som mellomleder fikk prege de spørsmålene som ble stilt. Intervjuguiden var temabasert innenfor fire hovedområder.

I forkant av de intervjuene som utgjør empirien i teksten, gjennomførte jeg et prøveintervju med en annen mellomleder. Prøveintervjuet førte til en bearbeiding av intervjuguiden til sin nåværende form. Prosjektet ble deretter meldt til Norsk senter for

forskningsdata (NSD). Prosjektet ble godkjent, men NSD påpekte viktigheten av å minne intervjupersonene om taushetsplikten i forkant av intervjuene, for å unngå å samle inn tredjepersonsopplysninger.

Jeg valgte som kriteriet for utvalg av skoler at det skulle være «en urban, mellomstor videregående skole». Det ble tatt kontakt med rektorene ved tre videregående skoler, som ble spurt om de var positive til mellomlederens deltakelse i prosjektet, og om de kunne formidle kontakt til 1-2 mellomledere ved egen skole. Rektorene fikk tilsendt et informasjonsskriv til rektor (se vedlegg 2), samt intervjuguide og informasjonsskriv til mellomledere. Samtlige rektorer var positive til henvendelsen, og godkjente deltakelsen umiddelbart. De tre skolene var alle skoler med både studieforbereende og yrkesfaglige studieretninger, i samme fylkeskommune. Rektorene formidlet kontaktinformasjon til 4 mellomledere ved de tre skolene.

Kriteriene for utvalget av intervjupersoner var «mellomleder med personalansvar for pedagogisk personale i videregående skole». Rektor ble informert om at informantene med fordel kunne ha deltatt i utviklings- og endringsprosesser på skolen. Ut over dette var utvalget av informanter tilfeldig fra min side, da det var rektor ved hver skole som valgte mellomlederne. De fire mellomlederne fikk tilsendt et informasjonsskriv, slik at de kunne gi sitt informerte samtykke til deltakelse (se vedlegg 3). Jeg gjennomførte deretter fire intervju i november 2019. Dette var semistrukturerte dybdeintervju, med utgangspunkt i den temabaserte intervjuguiden. Intervjuguiden ble tilpasset samtalsituasjonen. Intervjuene hadde en varighet på 50-80 minutter, og det ble gjort lydopptak. I etterkant ble intervjuene transkribert i sin helhet, og intervjumaterialet ble slettet.

3.3.3. Analyseprosessen

Begrepene for kvalitativ tekstanalyse er mange. En tematisk analyse (Brandt og Sprogøe, 2019) kan bygge på en analyseprosess med meningsfortetting, noe som harmonerer godt med et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Meningsfortetting kjennetegnes av språklig komprimering, hvor den umiddelbare meningen i det som er sagt, gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212) Mens en narrativ, fortellende tilnærming til intervjuforskningen er med på å skape en enhetlig ramme rundt den opprinnelige intervjusituasjonen, analysen og den endelige rapporten (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 201). Jeg vil her gjøre rede for mine valg i analyseprosessen.

Jeg har valgt en tematisk analyseprosess i denne oppgaven (Brandt og Sprogøe, 2019), men med vekt på narrative element. I etterkant av transkriberingen har

intervjumaterialet blitt analysert og tolket tematisk. I analyseprosessen delte jeg alt intervjumaterialet inn i deler, først med en avgrensing ut fra spørsmål og svar, og med en fargemarkering, hvor blå tekst markerte spørsmålene. Deretter kodet jeg materialet med markeringer av koder, kodememoer, teoretiske memoer og operasjonelle memoer. En kode markerte en bestemt betydning, som jeg tildelte et bruddstykke av empirien. Et kodememo forklarte kodene og sammenhenger mellom kodene, og viste sammenheng med ulike tema i forskningsspørsmålene. De teoretiske memoene viste mine umiddelbare tanker om sammenhenger og relasjoner i empirien, og om mulig teori i møte med empirien. Mens de operasjonelle memoene var metanotater om prosessen og ideer jeg fikk underveis (Brandi og Sprogøe, 2019). Jeg gjennomførte først en foreløpig koding og foreløpig analyse, og deretter en mer grundig koding ut fra forskningsspørsmålene. Se modell og eksempel på koding under, i tabell 1.

	Kode	Kodememo	Teoretisk memo (TM) Operasjonelt memo (OM)
<p>Kan du si noe mer om hva som er viktige styrker eller egenskaper eller forutsetninger for å kunne fungere godt i en sånn mellomlederrolle, i et lederteam?</p> <p>(...) Jeg jo opptatt av at det skal være tillit mot egne ansatte, så jeg står ikke og henger over dem liksom og kontrollerer de hele tiden, jeg kan sjekke litt ja, men det trenger ikke å være så synlig. Og i tillegg så tenker jeg at den tilliten som jeg viser da, er det også viktig at rektor viser til sine ledere igjen, motsatt. At det er tillit til at du gjør jobben din. (...)</p>	<p>Tillit</p> <p>Ikke kontroll</p> <p>Tillit fra rektor</p>	<p>Tillit</p> <p>Autonomi</p> <p>Handlingsrom</p>	<p>TM: relasjonell ledelse</p> <p>OM: Se også om tillit i spørsmål 16</p>

Tabell 1: Modell og eksempel på koding. Etter Brandi og Sprogøe (2019).

Analyseprosessen består av en meningsfortetting, men jeg har samtidig lagt vekt på å ikke bryte alt intervjumaterialet ned til for små enheter. Deler av det narrative i empirien er bevisst forsøkt ivaretatt og gjengitt. Jeg har hatt som mål å bevare noe av helheten og konteksten i meningsinnholdet, og jeg har forsøkt å gjøre denne helheten tilgjengelig også for leseren. Målet med det har vært å ivareta informantenes selvforståelse av de fenomenene de beskriver, og bevare noe av det kontekstuelle, for å gi en dypere forståelse av fenomenet mellomledelse (Nyeng, 2012). Dette har også vært et grep for å synliggjøre noe av kompleksiteten i fenomenet.

Den tematiske analyseprosessen danner grunnlaget for den skriftlige analysen i kapittel 4. Jeg har valgt å fremheve det som er felles for de fire mellomledernes opplevelser, men også subjektive og individuelle sider av fenomenet, ved å gjengi sitat, meningsinnhold og små narrativ. Det narrative har stått i en viss kontrast til behovet for anonymisering.

Underveis i den tematiske analysen, har jeg spisset og foredlet problemstillingen og forskningsspørsmålene. I denne prosessen har jeg jobbet med en vekselvirkning mellom tema som fremsto som tydelige i mitt eget materiale, og tydelige tema i annen forskning om mellomledelse. Jeg har lagt vekt på hvordan kodememoene skapte meningsmønstre, som fikk prege videre utvikling av forskningsspørsmålene, og samtidig vektlagt forskningsspørsmålenes relevans til spørsmålet om legitimitet.

Etter analyseprosessen gjennomførte jeg en «member check», hvor informantene leste gjennom min analyse av det empiriske materialet. De ble i særlig grad bedt om å kommentere eventuell feilinformasjon og misforståelser.

3.4. Forskerrolle, kvalitet og etikk i forskningsprosessen

Det hermeneutiske perspektivet fordrer at forskeren forsøker å gjøre rede for sin egen forforståelse – sine forkunnskaper og forventninger (Nyeng, 2012). Jeg vil kort forsøke å beskrive min egen forforståelse til temaet mellomledelse. Jeg jobber selv som mellomleder i videregående skole, og ønsket å jobbe med informanter fra lignende skoler. Valg av tema, og problemstilling, og utvalget av skoler, ble gjort ut fra ønsket om en relevans til min egen yrkesvirksomhet som mellomleder med personalansvar, på en urban, mellomstor kombinert videregående skole. Min forforståelse har vært at mellomlederne opplever legitimitet til å lede, men det har vært uklart for meg i hvilken grad og på hvilket grunnlag de opplever denne legitimiteten.

Forskerens kunnskap om feltet blir gjerne sett på som en fordel innenfor kvalitativ, fenomenologisk forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Med god kjennskap til en organisasjon, kan man stille presise spørsmål, og bruke sine egne erfaringer i spørsmålsformuleringene. Som lokalkjent i forskningsfeltet kan det være et problem at man blir «nærlytt», og kun ser trekk ved en organisasjon fra en kjent vinkel, og unngår å se andre, viktige fenomener (Nielsen og Repstad, 2006). Min rolle som mellomleder i videregående skole utgjør en risiko for «nærlytt» i analysen. Jeg har ikke forsket på min egen skoleorganisasjon, men jeg har gjennomført intervjuer ved skoler som har mange likhetstrekk med videregående skoler hvor jeg selv har jobbet og jobber. Dette har gitt meg en nærhet, men også en viss distanse til feltet. Jeg har kjennskap til videregående skole som system, men jeg har ikke inngående kjennskap til de skolekulturene som informantene kommer fra.

Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres kvaliteten og troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og

generaliserbarhet. De hermeneutiske forståelsesformene har ikke noe krav om utvetydig, objektiv tolkning av en tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne oppgavens validitet er forsøkt ivaretatt gjennom presise beskrivelser av data, og beskrivelser av min egen forståelse for feltet. Jeg har også forsøkt å øke validiteten gjennom empiriens møte med teoretiske perspektiv. Tekstens reliabilitet er forsøkt ivaretatt gjennom informantenes «member check» av analysen av empirien, men bør også sikres gjennom flere forskningsarbeid om mellomlederes legitimitet (Befring, 2015). Utvalget i oppgaven er svært lite, med fire informanter, og det er derfor ikke mulig å generalisere eller trekke allmenne slutninger ut fra et så begrenset materiale. Kunnskapens overføringsverdi må derfor vurderes av leseren selv. Det kan innvendes som en mulig svakhet ved utvalget at mellomlederne ikke er representative for «den gjennomsnittlige mellomleder» på sin skole. Det kan også betraktes som en mulig svakhet at to av de fire mellomlederne er fra samme skole. Men med utgangspunkt i prosjektets fenomenologiske og hermeneutiske design, mener jeg at dette ikke er et problem for tekstens troverdighet, da det er enkeltindividets subjektive opplevelse som vektlegges, ikke deres evne til å representere andre. Det er informantenes individuelle livsverden som undersøkes, og det subjektive vil være interessant som et fenomen i seg selv.

Integritetsvern av informanter er en basal forskningsetisk verdi (Befring, 2015). Anonymitet kan sikres på ulike måter, men det kan være vanskelig å sikre intern anonymitet i organisasjonen. Forskeren må veie hensynet til anonymitet mot hensynet til presisjon og leservennlighet (Nielsen og Repstad, 2006). I denne oppgaven har jeg hatt høy bevissthet på integritetsvern, både av informantene og av andre. I analysen er informantenes anonymitet forsøkt ivaretatt, ved å redusere elementer i teksten som kan skape gjenkjenning. For å verne om personopplysninger, er informantene og skolene gitt fiktive navn. Behovet for reduksjon av gjenkjennende elementer i teksten har til tider stått i kontrast til intensjonen om å vektlegge subjektive, narrative og kontekstuelle fremstillinger i analysen. Her har graden av sensitivitet i tematikken og faren for gjenkjenning av tredjepersonopplysninger vært førende. For eksempel har avdelingstilhørigheten til de fire informantene i stor grad blitt anonymisert, selv om denne konteksten kunne vært av interesse. Informasjon om konkrete, krevende og gjenkjennelige endringsprosesser på skoler har blitt utelatt, for å sikre anonymitet. Informasjon om generelle endringsprosesser som foregår på mange videregående skoler, er tatt med inn i noen av de kontekstuelle beskrivelsene. I det neste kapitlet går jeg inn i intervjumaterialet, og beskriver «den virkelige virkeligheten» om mellomledernes legitimitet, slik de selv erfarer den.

Kapittel 4. Tematisk analyse og drøfting

Kapittel 4 er en analyse og en teoretisk drøfting av empirien fra intervjumaterialet. Først gjør jeg rede for hvem informantene er. Deretter er kapitlet delt i tre underkapitler 4.2. – 4.4. som hver for seg svarer på hvert sitt forskningsspørsmål. I hvert av disse delkapitlene gjør jeg først rede for funn knyttet til et av forskningsspørsmålene. I tillegg inneholder hvert kapittel en drøfting av dette forskningsspørsmålets tematikk, ut fra perspektiv i relevant teori og forskning slik det ble presentert i kapittel 2. I kapittel 5 trekkes trådene fra kapittel 4 sammen, og her drøftes tekstens problemstilling ut fra analysen i de foregående kapitlene.

4.1. Om informantene

Informantene har blitt gitt de fiktive navnene «Amanda», «Beate», «Christian» og «Dagny». Amanda og Beate kommer fra «AB videregående skole», Christian kommer fra «C videregående skole» og Dagny kommer fra «D videregående skole». Alle de fire informantene som ble intervjuet er avdelingsledere. Amanda er avdelingsleder for elevtjenesten ved AB videregående skole¹. Beate, Christian og Dagny er ledere for avdelinger innenfor ulike utdanningsprogram på AB, C og D videregående skole. Dagny har i tillegg et ansvar som pedagogisk utviklingsleder for hele D skole, et ansvar som hun deler med en annen mellomleder.

Alle de fire informantene hadde vært lærere før de ble mellomledere. De har 6-10 års erfaring som avdelingsledere. Alle de fire mellomlederne har ledererfaring fra to ulike videregående skoler, og to av dem har ledererfaring fra en sammenslåingsprosess mellom videregående skoler.

De fire har både personalansvar, driftsansvar og ansvar for pedagogiske utviklingsprosesser på egen avdeling. Alle har også overordnede ansvarsoppgaver for hele skolen, innenfor ulike felt. Dette er eksempelvis ansvar for skolens sosiale medier, lederansvar for arbeidsmiljøutvalget ved skolen, ansvar for klagebehandling av standpunkt karakterer, for rekruttering, dokumentansvar og ansvar for elevdemokrati. Noen av dem underviser i den stillingen de nå har, andre tar vikartimer på sin egen avdeling, men har ikke fast undervisning som del av sin stilling.

¹ Elevtjenesten er skolens avdeling for rådgivning, spesialpedagogiske tiltak, miljøveiledning og oppfølgingstjeneste.

4.2. Identitet og handlingsrom

Kapittel 4.1. er en analyse av følgende forskningsspørsmål: *Opplever mellomlederne at de har identitet og handlingsrom som ledere?* Kapitlet beskriver og oppsummerer funn om de fire mellomledernes opplevelse av identitet og handlingsrom, og drøfter deretter dette i lys av relevant teori og forskning om mellomledelse, identitet, legitimitet og tillit.

4.2.1. Mellomledernes opplevelser av identitet

De fire mellomlederne ble bedt om å fortelle om sin vei inn i mellomlederrollen. De gir uttrykk for at veien inn i en ny rolle har vært både spennende og utfordrende, og at det har kostet dem en del å gå denne veien. Det har tatt tid å finne sin egen yrkesrolle som mellomleder. Mellomlederne beskriver hvordan starten som mellomleder var en prosess for å utvikle en god forståelse av sin nye rolle, og å utvikle en ny identitet som leder.

Flere av mellomlederne uttrykker at en lederutdanning innen skoleledelse har vært et viktig bidrag til det å finne og utvikle sin egen lederrolle. Mellomlederne gir også uttrykk for at det å få noen års erfaring med rollen som mellomleder, har gjort dem tryggere og har gjort jobben mer behagelig. De sier at det tar tid å få oversikt over videregående skole, som er et komplekst skolesystem.

Mellomlederne opplever at de i stor grad har fått forme rollen sin selv. De forteller at utviklingen av egen rolle henger sammen med utviklingen av skolen de er på. Flere av dem beskriver hvordan ulike omstillingsprosesser i skolen har ført til omstilling innenfor deres ansvarsområde. De uttrykker at de i slike omstillingsprosesser har fått frihet til å forme mye av rollen selv. Flere av dem forteller også at de i disse utviklingsprosessene har jobbet med at de ansatte på avdelingen skulle utvikle en god forståelse av hvilke ansvarsområder de har som mellomledere. Beate gikk fra å være lærer til å bli leder, på samme avdeling. Hun synes at det var vanskelig å finne sin plass som leder i starten, og å bestemme seg for hvilken leder hun hadde lyst til å være. Hun forteller at det var krevende og uvant å bli identifisert med skolens ledelse i starten:

«Jeg kjente at en del avgjørelser var tøffe å ta og sånn. Og kanskje det jeg syntes var litt vanskelig i starten - for det er jo litt sånn at «dere i ledelsen» - åja, har jeg kommet der nå – «dere i ledelsen har bestemt det» – jeg følte at noen spyttet ut det ordet» (Beate).

Christian forteller at det har vært en utfordring å finne ut av hvordan han skulle gå ut av rollen som lærer og kollega, og inn i rollen som leder på samme avdeling. Etter hvert ble dette enklere å håndtere, og han utviklet en god rolleforståelse. Han sier:

«Man må bare være litt påpasselig med at man ikke blander hattene, og at det ikke blir for kollegialt. Så går det bra. Du skal jo være en leder, samtidig som du skal være en medarbeider og en kollega, på samme avdeling» (Christian).

Flere av mellomlederne som ble intervjuet beskriver hvordan veien fra lærer til leder har vært en endring av identitet, og en endring av lojalitet. De har gått fra å være mest lojale med egne lærerkollegaer og egen avdeling, til å bli lojal med hele skolen, og skolens totale behov. Beate forteller om veien fra teamleder uten personalansvar, til rollen som avdelingsleder, og det å bli en del av skolens lederteam:

«Jeg identifiserer meg mer med hele skolen, okay, vi må ta den avgjørelsen her, og da må jeg være lojal til den bestemmelsen vi har gjort, og det skal gjelde alle programmene» (Beate).

Flere av mellomlederne uttrykker at de fortsatt representerer sin egen avdelings interesser, inn i ledergruppa. Beate beskriver at hun er en «talsmann» for sin avdeling inn i ledergruppa, fordi hun tar opp saker som er viktige for dem. I lederteamet er det hun som har kunnskapen om sin avdeling og sitt fagfelt.

4.2.2. Mellomledernes opplevelser av handlingsrom

De fire mellomlederne ble spurt om hvordan de opplever sitt handlingsrom som ledere, og om de ønsker seg et større handlingsrom. De opplever å ha et godt handlingsrom i rollen som mellomledere. De forklarer at dette handlingsrommet er knyttet til den kunnskapen de har om eget fagfelt, og det ansvaret de har for sin egen avdeling. Amanda sier at hun føler at hun er «rektor på sin avdeling», fordi det er hun som har det øverste ansvaret på avdelingen. Christian forteller

«Jeg opplever at det er jeg som har kontrollen på min avdeling. Og det er jeg som har mitt fagfelt, og jeg kan det fagfeltet. Så søker hun (rektor) råd hos meg hvis det er noe hun lurar på» (Christian).

Selv om mellomlederne uttrykker at de har et stort handlingsrom, så beskriver de også rektor som en aktiv toppleder, som kommer med tydelige forventninger til dem. De ser på det som naturlig at rektor har tydelige forventninger og vil ha oversikt. Christian beskriver samarbeidet med rektor som et lagspill. Men han opplever også at rektor «følger med». Han sier: «Det merker man jo, at man har jo noen på seg».

De fire mellomlederne gir uttrykk for å være tilfreds med sitt eget handlingsrom som avdelingsleder. De ser på seg selv som en ressurs for dem de skal lede, og de erfarer at lærerne anerkjenner dem som sin leder. De har ingen opplevelse av at lærerne hopper over mellomledernivået for å gå direkte til rektor, med unntak av lærere som kommer fra

grunnskoler til en ny skolekultur og skolestørrelse i videregående skole. Amanda kommenterer dette slik:

«Jeg tror nok at det skal være noe veldig spesielt hvis man går rett til rektor, da tror jeg ikke det har vært noe – i hvert fall sånn som jeg kjenner avdelingen – ikke at det hadde vært noe ugreit, men at de tenkte at hun (rektor) kanskje var den rette til å svare på det da, at jeg kanskje ikke kunne svare da, for eksempel» (Amanda).

I sin beskrivelse av sitt eget handlingsrom, peker de fire mellomlederne på betydningen av å oppleve rektors tillit. Christian sier: «Den tilliten som går begge veier, fra rektor og nedover, den er viktig. Vi hjelper jo hverandre». De fire mellomlederne legger stor vekt på betydningen av rektors støttende rolle, særlig når det kommer til personalsaker eller tyngre elevsaker. Amanda betrakter dette som en stor fordel:

«En mellomleders privilegium er jo at hvis jeg står fast på noe eller tenker at det her er en avgjørelse som jeg ikke kan ta, så kan jeg bare sende det til rektor da. Det synes jeg er noe av det fine med å være mellomleder da. Det å ha noen å spørre lenger opp. Som kan ta endelige avgjørelser hvis jeg er usikker» (Amanda).

Mellomlederne er samstemt på at det er i lederteamet de finner sin viktigste støtte i jobben som mellomleder. Flere av dem beskriver også hvordan de selv har vært med på å påvirke rektor og ledergruppas måte å tenke og jobbe på. Dagny beskriver hvordan hun bidrar til lederutvikling av sin egen ledergruppe. Hun opplever å ha et stort handlingsrom, både som avdelingsleder, og ikke minst som pedagogisk utviklingsleder. Hun har stor frihet, og hun opplever at det er stor åpenhet fra rektor og i ledergruppa. Hun mener at det aller viktigste i en ledergruppe må være at mellomlederne føler at de har et godt samarbeid med rektor:

«For hvis du ikke har det, så er det ikke noe godt sted å være. Så du må jo føle at rektor ser deg og støtter deg og vil deg vel, rett og slett. Det tror jeg er det aller, aller viktigste. Og at man da bygger ut ifra det, i en gruppe, hvor folk vil hverandre vel» (Dagny).

De fire mellomlederne kommer inn på temaet *tid* når de blir spurt om opplevelsen av handlingsrom. De sier at tiden og mengden arbeidsoppgaver er en faktor som påvirker handlingsrommet. Arbeidsdagen består av mange «ad hoc-ting», som Beate uttrykker det. Hun kan oppleve at hun har oppgaver «langt over hodet». Også Christian understreker at det er veldig mye å «henge med på» som mellomleder. Men selv om det i perioder er veldig mye å gjøre, så opplever han at han er ganske «selvkontrollert».

«Jeg finner på hva jeg skal gjøre selv, det står ikke en mal på arket hver dag, og det synes jeg er ok. Jeg definerer jo arbeidsdagen min mye selv, og det – og kan ta oppgaver, hvis det ikke er noe som brenner, så kan man jo flytte litt på det, og ta det når det passer» (Christian).

De fire mellomlederne uttrykker at det er veldig hektisk å jobbe som mellomleder, men at de har blitt vant til tempoet.

4.2.3. Samlet analyse av opplevelsen av identitet og handlingsrom

Forskningsspørsmålet i dette delkapitler er: *Opplever mellomlederne at de har identitet og handlingsrom som ledere?* Samlet sett viser svarene fra de fire mellomlederne at veien inn i mellomlederrollen har vært en endring i identitet og lojalitet. De har gått fra en identitet som lærere til en identitet hvor de nå i stor grad ser på seg selv som ledere. De har utviklet en lederidentitet hvor deres lojalitet er knyttet til skolen som helhet, samtidig som de ivaretar avdelingens interesser. De opplever at de i stor grad har fått forme rollen sin selv, men det har vært en krevende prosess å endre identitet og rolle. Parallelt med å utvikle sin forståelse for egen rolle, så har de også jobbet med de ansattes forståelse av mellomlederrollen. De opplever at lærerne nå har respekt for dem som mellomledere, for deres kunnskapsområde og for mellomledelsen som et nivå som de som ansatte skal forholde seg til.

Mellomlederne beskriver et relativt stort handlingsrom som mellomledere. Dette handlingsrommet knytter de til opplevelsen av et stort ansvarsområde, både for egen avdeling og skolen som helhet. De knytter også handlingsrommet til sin kunnskap om eget fagfelt, en kunnskap som er ulik rektors kunnskap. Men handlingsrommet er ikke ubegrenset. Tiden er en faktor som begrenser deres frihet som mellomledere, men de opplever at de i stor grad har frihet til å styre arbeidsuken sin selv. Rektors forventninger setter også tydelige rammer for handlingsrommet. De opplever rollen som mellomleder som en travel rolle, men ikke en uklar rolle. De fire mellomlederne opplever både tillit, støtte og tydelige forventninger fra rektor til den lederjobben de skal utføre.

4.2.4. Teoretisk drøfting av opplevelsen av identitet og handlingsrom

I den følgende delen av teksten vil jeg drøfte hvordan de funnene som jeg har gjort om mellomlederes opplevelse av identitet og handlingsrom, kan forstås i lys av teori og forskning om mellomledelse, identitet, legitimitet og tillit.

Det de fire mellomlederne beskriver, ser ut til å være et krevende, men gjennomført «psykologisk hamskifte» fra lærer til leder (Paulsen, 2019). De opplever at de har utviklet en ny identitet som leder. Sammenlignet med funn i metaanalysen av Lillejord og Børte (2018), fremstår de fire mellomledernes rolle og funksjon som mer definert og avklart, enn det internasjonale bildet av mellomlederrollen. De fire informantene fremstår som trygge i sin egen lederrolle, og med en sterk lederidentitet. De opplever at de aksepteres og anerkjennes som ledere av rektor. De opplever at de har autoritet som ledere på et selvstendig grunnlag, gitt av rektor, men i det daglige uavhengig av rektor.

Om man anvender Hirsh og Bergmo-Prvulovic (2019) sin modell om utviklingsfaser for mellomledere (figur 1), i møte med det informantene sier, så er det naturlig å hevde at de fire mellomlederne befinner seg et sted mellom fase 2 og 3 i sin utvikling. Mellomlederne har opplevelsen av et klart ansvarsområde, og de gir uttrykk for at de opplever «støttet autonomi» fra rektor innenfor disse ansvarsområdene. De har utviklet en trygg identitet som ledere, og opplever støtte og tillit fra rektor.

Dersom man sammenligner det informantene her sier, med funn i undersøkelsen fra norske ungdomsskoler (Abrahamsen og Aas, 2019), så kan det se ut til at de fire mellomlederne i videregående skole har kommet lenger i å utvikle en trygg identitet som ledere, og at de opplever et større handlingsrom og sterkere grad av autonomi enn tilsvarende mellomledere i ungdomsskolen. Mellomledernes opplevelser av å få rektors tillit, kan tyde på at mellomlederne opplever at rektor er i stand til å dele makten med mellomlederne i lederteamet, og at rektor støtter en autonom mellomlederrolle. Rektor beskrives som tydelig og støttende til mellomlederens forståelse av sin egen identitet som leder, og dette fremstår som mer avklart enn i ungdomsskolen (Abrahamsen og Aas, 2019).

Det er ikke mulig å generalisere dette til å gjelde videregående skole som system, ut fra et så lite utvalg. Opplevelsen av identitet og handlingsrom kan være annerledes på andre videregående skoler, med andre skolekulturer og ledelseskulturer. Men det informantene forteller, kan vise en tendens til en forskjell mellom avdelingsledere i videregående skole og mellomledere i ungdomsskoler, når det gjelder utviklingen av identitet og autonomi som mellomledere.

Mellomlederne gir uttrykk for en opplevelse av psykologisk trygghet i relasjonen mellom dem og rektor (Paulsen, 2019). De opplever at rektor legitimerer dem som ledere, gjennom å gi dem tillit og handlingsrom. Det ser ut til å være en klar sammenheng mellom opplevelsen av tillit fra rektor, og opplevelsen av egen autonomi for mellomlederne. Mellomlederne opplever aksept, godkjenning, anerkjennelse og tillit fra rektor (Bulukin, 2004). De fire informantene gir uttrykk for at fellesskapet i lederteamet har vært viktig for dem og deres identitetsdannelse som ledere, og at de nå bevisst identifiserer seg med skolens lederteam (Møller, 2004). De uttrykker også at de ser og identifiserer seg med skolen som helhet, og at de har utviklet en forståelse av skolen som et helhetlig system, noe som kan knyttes til utviklingen av en evne til systemtenkning (Shaked og Schechter 2017). Opplevelsen av identitet som leder, lojalitet til skolens som helhet og opplevelsen av handlingsrom og støttet tillit fra rektor, ser ut til å bidra til en opplevelse av lederlegitimitet blant de fire mellomlederne.

4.3. Troverdige mellomledere

Dette delkapitlet er en analyse av spørsmålet om *hva som gir mellomlederne troverdighet som ledere*. Det er mellomledernes egen opplevelse av troverdighet som analyseres.

Kapitlet beskriver og analyserer de fire mellomledernes opplevelser av grunnlaget for sin troverdighet. Deretter drøftes funnene om troverdighet i lys av noen teoretiske perspektiv om mellomledelse, legitimitet, tillit og lærerprofesjon.

4.3.1. Mellomledernes opplevelse av troverdighet

De fire mellomlederne ble bedt om å sette ord på sine erfaringer om hva som gir dem troverdighet som mellomledere. De ble også spurt om hvilke egenskaper og ferdigheter de opplever som viktige for å kunne fungere godt som mellomledere. De fire mellomlederne vektlegger en rekke egenskaper og ferdigheter, og mange ulike sider ved det å ha troverdighet og legitimitet i rollen. Det de sier kan samles i fire hovedtema.

Analysen viser for det første at de fire mellomlederne mener at for å få troverdighet som mellomleder, er det svært viktig at lærerne skjønner at man er profesjonell og seriøs. De mener at det handler om å være til å stole på, å snakke godt om andre og å overholde taushetsplikten. Mellomlederne mener at det gir dem troverdighet at de går foran som en god rollemodell. Dette kan handle om å vise at de jobber mye selv, når de forventer høy innsats av lærerne. Det kan også handle om å være endringsvillige selv, når de forventer endringsvillige lærere. Mellomlederne mener at det er viktig å være tydelig og våge å lede, dersom de skal oppnå troverdighet i rollen som mellomleder. De må ha evne til å snakke som en del av en samlet ledelse, og holde seg på samme linje som de andre i ledergruppa. De påpeker også at det viktig å ha fokus på medbestemmelse, og jobbe mot samme mål.

Amanda sier:

«Det å være en tydelig leder, ha en tydelig retning, som er kommunisert tydelig nedover, og det med å få med alle i prosessen da, mot å jobbe mot det samme målet, til det beste for elevene. Og også ha evnen til å av og til skjære igjennom, og si at sånn gjør vi det, men samtidig også ta diskusjonene først da. Vi kan ta en diskusjon, kanskje blir det sånn og kanskje ikke. Men det å skjære igjennom og være tydelig.» (Amanda).

De fire mellomlederne gir uttrykk for at profesjonalitet og troverdighet som mellomleder handler om å håndtere utfordringer de får gjennom det personalansvaret de har for lærerne. Som mellomledere kan de ikke være redde for å ta upopulære avgjørelser, men de må være modige. Beate mener at det å våge å ta tak i personalproblemer, gir henne respekt som leder. Hun utdyper sin opplevelse av dette:

«Man må ikke være redd for å ta upopulære avgjørelser. Og man må ikke være redd for å ta tak i ting da, som man ikke synes er greit. Så – men det er tøft, fryktelig tøft noen ganger. Det kan det

være. Men jeg tror at hele – liksom alle de du har personalansvaret for ser at – hvis du tar tak i ting, så får du mer respekt tror jeg, fra de andre også. Hvis du bare lar ting flyte, så får du ikke noe respekt, tror jeg. Og så er man jo bare et menneske, og det kan jo være greit å si det også» (Beate).

For det andre viser analysen at de fire mellomlederne mener at tillit og støtte til lærerne gir dem troverdighet som mellomledere. De peker på hvor viktig det er at man tør å vise tillit og stole på medarbeiderne sine. De er opptatt av at lærerne skal ha sterk tillit til lærerne. De må våge å delegerer ansvar, og kan ikke kontrollere alt selv. De må gjøre andre ansvarlig, og stole på andre ansattes evner til å løse utfordringer. Christian mener at det er viktig å stole på at lærerne gjør jobben sin, for uten den tilliten vil mange lærere føle seg overvåket. Han poengterer at dette er en balansegang, mellom å styre, og ikke å blande seg for mye inn. Han forklarer dette slik: «Jeg står ikke og henger over dem liksom og kontrollerer de hele tiden. Jeg kan sjekke litt ja, men det trenger ikke å være så synlig».

Dagny uttrykker enda sterkere at hun møter lærernes behov for frihet og tillit. Hun sier:

«Jeg stoler jo 100% på dem, så jeg går ikke og detaljstyrer dem, og det synes jo de er veldig deilig, tror jeg. Jeg tror de synes det er godt å føle... Men de vet jo også at jeg har jo ryggen deres hvis det skjer noe. Så er jeg der og støtter og backer» (Dagny).

De fire mellomlederne mener at det er avgjørende at de ansatte opplever at mellomlederen er støttende. De påpeker at en god mellomleder må se og snakke med folk rundt seg, og at det er viktig at de ansatte opplever å bli sett og hørt. Det er avgjørende å være i stand til å bygge en god relasjon, og at lærerne opplever at mellomlederne vil dem godt. Christian sier at det er viktig for han å være raus mot lærerne. Han utdyper:

«Jeg er vel en raus person, jeg er ikke en sånn «firkant». Så de mellommenneskelige relasjonene er viktig for min del. Ta vare på folk. Se dem. Snakke med dem på en hyggelig og blid måte. Det tror jeg egentlig hjelper veldig godt. Hadde jeg vært i den posisjonen hvor jeg er – hvis jeg skulle vært en person som ble oppfattet som er firkant – så tror jeg kanskje at det hadde låst seg veldig i forhold til medarbeidere og alt som er» (Christian).

Mellomlederne sier at de vil at lærerne skal oppleve at de vil dem det beste. De legger til rette for at lærerne skal kunne gjøre en så god jobb som mulig, og legger ned mye arbeid i at det skal bli så bra som mulig for alle. Dette handler blant annet om god planlegging av timeplaner og andre strukturer ved skolestart.

For det tredje understreker de fire mellomlederne at for å få troverdighet som mellomledere, så må de være faglig oppdaterte, og godt orienterte om flere ulike fagfelt og utviklingsområder. Som mellomledere må de vite hva som rører seg i eget fagmiljø, også på andre skoler. Kunnskap om det feltet hvor de skal lede, det å ha faglig tyngde og kunne svare på spørsmål, gir troverdighet. Men de har ansvar for brede ansvarsområder, og de opplever at det er mye å holde seg orientert om. Christian forteller:

«Du må være oppdatert på det meste. Lovverk. Ikke minst § 9A. Så det å melde seg ut, det fungerer veldig dårlig. Jeg for min del jeg ville nok føle meg litt sånn akterutseilt hvis jeg ikke klarte å holde oppe hodet, påkoblet. Men det er veldig mye til tider» (Christian).

De fire mellomlederne betoner sterkt viktigheten av å ha jobbet som lærer, for å kunne ha legitimitet som mellomledere. De vektlegger erfaring som lærer, som en betingelse for troverdigheten sin. Og helst erfaring fra relevante fag i videregående skole. Beate er usikker på om hun i det hele tatt kunne ha vært leder for sin avdeling, dersom hun ikke hadde hatt samme faglige bakgrunn som de lærerne hun skal lede. Hun mener at dette er «limet» i det å kunne være en god mellomleder. Hun sier:

«Ja, det tror jeg er alfa og omega egentlig. At du har den samme fagbakgrunnen som dem, og brenner for det, og har forståelse både for den elevgruppa de har og det de står i til daglig. Og at du brenner for det faglige, og at du kjemper for fagene og det der. For jeg vil alltid være genuint interessert i de fagene vi har» (Beate).

Christian forklarer at det er viktig å ha forståelse for hvor tøff lærerhverdagen er. Han utdyper dette:

«Det kjenner jeg veldig, at hvis jeg ikke hadde hatt noen forståelse for hva det faktisk innebærer å være lærer på fulltid, for jeg tenker at når du har 20 timer undervisning i uka, så vet jeg at det er tøft. Jeg vet at det er tøft å ha fire timers fagdag med elevene, alene i et klasserom, med 30 elever, det er tøft. Jeg vet at det er tøft å møte nye utfordringer, det er mange tøffe tak. Så det er viktig for meg å ha den forståelsen» (Christian).

Dagny utdyper verdien av det å ha erfaring som lærer på denne måten:

«Jeg tror at lærere er en veldig kritisk forsamling, som ser an veldig, og jeg tror at det er viktig at du har vært respektert som lærer. Jeg tror det er viktig at du har bevist at du har vært en god lærer og vet hva det vil si å stå i klasserommet og alt det der» (Dagny).

For det fjerde uttrykker de fire mellomlederne at de må være robuste, ha pågangsmot og tåle ulike utfordringer for å kunne fungere som mellomledere og ha troverdighet i rollen.

Mellomlederne vektlegger at de må ha evnen til å være lojale til føringer fra rektor og skoleeier, også dersom føringene går på bekostning av deres egne overbevisninger.

Christian mener at viktige egenskaper for en mellomleder er å kunne «stå i ledelse» og å ha «tunga rett i munnen». Han utdyper:

«Den mellomlederrollen er jo en skvis, imellom arbeidsgiver, skoleeier, altså fylket sine regler og rutiner og oppfatninger, politikken på et vis, og så har vi i tillegg forventningene til lærerne eller andre ansatte, og ledelsen på egen skole, og elevene» (Christian).

De fire mellomlederne uttrykker at de må ha en rasjonell tilnærming til de arbeidsoppgavene som kommer. Noen ganger må de bare «brette opp ermene og prøve å gjøre det beste ut av det», som **Beate** formulerer det. **Christian** sier at som mellomleder må du tåle å jobbe «motstrøms» med endring, og det er viktig å «henge på». Han gir et

eksempel med innføring av nye datasystem, og sier at selv om han ikke nødvendigvis liker en endring, så må han som mellomleder like den likevel. Han forteller:

«Du må i utgangspunktet like det meste. Du må like alt. Det er litt viktig. Du må møte det med pågangsmot. Og tenke at det her må vi bare ha, vi kan ikke unngå det. Så får man ta utfordringene når det kommer» (Christian).

Dagny uttrykker også verdien av å være robust som mellomleder i utviklingsprosesser. Hun mener at dette handler om å ha et langt perspektiv og å unngå å la seg styre av frykt for hva som kan skje. Hun sier:

«Så tror jeg av og til at man må løfte blikket litt og bare tenke at: ja, ja, det er nå bare en jobb. Det er ingen som dør her. Men det er kanskje noe som kommer litt sånn etter hvert da. Det hender jo at vi finner på noen spenstige sprell, og da må vi liksom tenke at *ja ja, hvis dette går galt, det er ingen som dør*. Om fem år så er det kanskje glemt. Jeg tror liksom du blir litt mer sånn avslepen etter hvert. Du lærer deg å gi litt F. Du kan ikke la deg styre av frykt.» (Dagny).

Mellomlederne beskrivelse av å være robuste handler om en evne til å være lojale til nye føringer, ha en rasjonell tilnærming til oppgaver, tåle ulike forventninger og å unngå frykt.

4.3.2. Samlet analyse av opplevelsen av troverdighet

Forskningsspørsmålet i dette delkapitler er: *Hva gir mellomlederne troverdighet som ledere?* Samlet sett viser denne analysen at de fire mellomlederne opplever mange ulike sider ved sin egen troverdighet. De bygger sin autoritet og troverdighet som ledere på et rikt grunnlag av erfaring, kunnskap, egenskaper og spesifikke ferdigheter som ledere. Gjennom arbeid med kodememoer, ble det tydelig at det mellomlederne uttrykker om troverdighet, kan deles i fire hovedkategorier som kan kalles *robusthet, tillit, profesjonalitet og faglighet*. Disse fire kategoriene kan deles i to dimensjoner hver. *Faglighet* bruker jeg her som et begrep for kunnskap og kompetanse både som lærer og leder. *Profesjonalitet* kan knyttes til rolle og funksjon som leder, og rommer både det profesjonelle møtet med lærere som enkeltindivid, og møtet med lærerne som gruppe. *Tillit* favner både dimensjonen med å gi tillit når oppgave skal løses, og det å skape tillit i relasjonene. Og den siste kategorien – *robusthet* – er delt i en dimensjon som er knyttet til det å være robust i møte med konkrete oppgaver, og en dimensjon som handler mer om en generell robusthet over tid. Denne kategoriseringen kan forenklet framstilles i en tabell. Tabellen kan ikke leses som et generelt uttrykk for mellomlederes troverdighet, men må stå som et uttrykk for disse fire mellomledernes opplevelse.

Robusthet	Robusthet over tid	Like endring Ha pågangsmot Tåle ulike forventninger fra flere hold Ha et langsiktig perspektiv Ikke la seg styre av frykt
	Robust i møte med oppgaver	Være lojal til føringer fra rektor og skoleeier Tåle ulike utfordringer Delta i alle endringsprosesser Ha en rasjonell tilnærming til oppgaver – «gjøre jobben»
Tillit	Skape tillit i relasjon	Støtte Se og lytte Bygge en god relasjon Vil det beste for alle Være raus og rund – tåle ulikhet
	Gi tillit i oppgaver	Stole på ansattes evner Delegere ansvar Ansvarliggjøre Ikke detaljstyre Ikke kontrollere
Profesjonalitet	Profesjonell i møte med gruppe	Tydelig – våge å lede Snakke som samlet ledergruppe Rollemodell – være endringsvillig Gi medbestemmelse Modig – ta upopulære avgjørelser Legge gode planer for alle
	Profesjonell i møte med individ	Overholde taushetsplikt Snakke godt om Rollemodell – jobbe mye Være til å stole på Modig – ta tak i vanskelige personalsaker
Faglighet	Faglighet som leder	Ha faglig tyngde i avdelingens fagfelt Være faglig oppdatert på avdelingens fagfelt Kjenne fagmiljøet utenfor skolen Kunne svare på spørsmål om eget fagfelt som leder
	Faglighet som lærer	Erfaring som lærer, i relevante fag Være/ ha vært en god, respektert lærer Vise forståelse og respekt for lærerhverdagen Kjenne elevgruppen på avdelingen

Tabell 2: Elementer i mellomlederes opplevelse av troverdighet

Å ha eller få troverdighet som mellomleder handler om å bli gitt legitimitet. Det handler med andre ord om «fortjent legitimitet». Delkapittel 4.2. handler om mellomledernes opplevelse av handlingsrom og tillit fra rektor, mens dette delkapitlet i hovedsak handler om hvordan mellomledernes opplever å få troverdighet fra lærerne. Igjen er vektleggingen av tillit påfallende, hvor det å gi tillit i oppgaver som skal løses, og det å

skape tillit i relasjoner, er noe som danner grunnlag for lederens troverdighet og legitimitet. Men faglighet, profesjonalitet og robusthet er også viktige «byggeklosser» i utviklingen av legitimitet for mellomledere. Mellomlederen må også kunne «svare», «våge» og «tåle».

4.3.3. Teoretisk drøfting av opplevelsen av troverdighet

I den følgende delen av teksten vil jeg drøfte hvordan de funnene som jeg har gjort om mellomlederes opplevelse av sin troverdighet, kan forstås i lys av teori og forskning om mellomledelse, legitimitet, tillit og profesjon.

Svarene fra de fire mellomlederne gir et inntrykk av at mellomlederne opplever seg selv som troverdige ledere, med lederlegitimitet. Dette står i kontrast til metaundersøkelsen fra Lillejord og Børte (2018), som fant at mellomledere internasjonalt mangler lederautoritet og nødvendig, grunnleggende støtte i skolen. Analysen støtter funn fra Rambøll (2016) om at det å ha pedagogisk bakgrunn og kjenne skolehverdagen ser ut til å være en forutsetning for å skape tillit og legitimitet blant lærerne.

Analysen av svarene om troverdighet skaper et bilde av at mellomlederne opplever at de skal beherske mange ulike ferdigheter for å få troverdighet. Mellomledernes beskrivelser av troverdighet viser noe av kompleksiteten ved rollen, og mellomledelse som et mangefasettert felt (Grootenboer, Edwards-Groves og Rønnerman, 2019). Beskrivelsene om troverdighet fra informantene støtter det bildet som De Nobile (2018) gir i sin MLiS-modell, av at mellomlederen skal beherske mange ulike roller. Det de fire informantene uttrykker, kan antyde at alle de seks ulike mellomlederrollene som De Nobile beskriver, er roller som informantene må beherske for å få troverdighet som mellomledere i videregående skole. Flere av de ulike egenskapene er sentrale i flere av rollene. Mellomlederens utviklende rolle (SD) og strategiske rolle (ST) er roller hvor mellomlederne jobber med å bygge opp de ansattes kapasitet, og å sette mål og påvirke de ansatte til å jobbe i tråd med disse målene (De Nobile, 2018). I disse to rollene ser både mellomledernes faglighet, profesjonalitet i møte med en gruppe, mellomlederens evne til å gi og skape tillit, og mellomlederens robusthet ut til å være avgjørende. Det er slik sett to roller som krever mye av mellomlederne, dersom de skal utvikle sterk legitimitet i dem.

Svarene fra de fire mellomlederne om troverdighet peker på mye av det samme som Robinsons funn om hva som kjennetegner skoleledere som bygger tillit. Hennes vektlegging av å modellere, vise respekt, vise personlig omsorg, forholde seg til konflikt og vise integritet, er mulig å speile i de fire mellomledernes beskrivelser av troverdighet (Robinsons, 2014). Andre aspekt i hennes teori er mindre synlig i informantenes utsagn.

Mellomledernes beskrivelser av profesjonalitet rommer blant annet at de må våge å ta tak i det som er ubehagelig, for å få troverdighet som ledere. Dette uttrykkes i begrep som «å være modig» og «å våge», både i møte med profesjonsfelleskapet og i møte med enkeltindivid. Mellomledere som ikke våger å ta upopulære avgjørelser og ikke tar tak i vanskelige personalsaker, kan stå i fare for å tape troverdighet og tillit, noe som kan true mellomlederens legitimitet (Møller, 2004).

Det er interessant at mellomlederne oppgir robusthet som et grunnlag for sin troverdighet som ledere. Robusthet forstått som evnen til å tåle ulike forventninger, kontrollere negative følelser og tenke rasjonelt, slik mellomlederne uttrykker det, kan knyttes til teorien om mellomlederens evne til systemtenkning. Forskerne som utviklet denne teorien mener at evnen til systemtenkning kan bidra til å minske opplevelsen av krysspress horisontalt og vertikalt i organisasjonen (Shaked og Schechter, 2017). Mellomlederne gir uttrykk for at denne robustheten er noe de utvikler over tid. Slik de beskriver denne ferdigheten, ser den ut til å ha sammenheng med å takle ulike forventninger og press fra flere hold.

Noen av de egenskapene de fire mellomlederne beskriver, står i kontrast til andre beskrivelser som de også gir. For eksempel kan det å være *støttende* og det å være *tydelig* være et slikt kontrastpar, det å *tåle* og å *våge* kan være et annet. Dette kan skyldes at mellomlederne håndterer mange ulike forventninger. De kan ha ulike og til dels motstridende erfaringer med hva som gir dem troverdighet og legitimitet som mellomledere, noe som kan speile en lærer- og lederprofesjon i utvikling (Helstad og Mausethagen, 2019). Men det kan også skyldes at de fire informantene representerer et noe ulikt syn på ledelse, og på den måten representerer ulike på syn på lederlegitimitet.

4.4. Leder av lærernes profesjonsfelleskap

Dette delkapitlet er en analyse av spørsmålet om *hvordan mellomlederne leder lærernes profesjonsfelleskap*. Igjen er det informantenes egen opplevelse som står i sentrum. I kapitlet beskrives og analyseres mellomlederens opplevelser og strategier i møte med lærernes profesjonsfelleskap. Deretter utforskes disse funnene i lys av teori og forskning om mellomledelse, autonomi, profesjon og organisasjon.

4.4.1. Mellomledernes opplevelser av å lede utvikling på egen avdeling

De fire mellomlederne ble spurt om hvordan de bidrar til pedagogisk utvikling og endringsprosesser på skolen. De forteller at de har ansvar for videreutvikling på sin egen

avdeling. De jobber mye med utvikling av egen avdeling, både individuelt gjennom samtaler med lærerne, og i prosesser med avdelingen som helhet. De fire har også utviklingsansvar for større og mindre områder for skolen som helhet.

Mellomlederne ble spurt om hvordan de opplever det å jobbe med ledelse av endrings- og utviklingsprosesser i egen avdeling, og hvordan de møter lærerne i slike endringsprosesser. De omtaler ansvaret for å lede utviklingsprosesser som et positivt og naturlig ansvar. De uttrykker at de liker å jobbe med endringsprosesser på egen avdeling. De uttrykker et stort positivt engasjement for at dette er en oppgave som må prioriteres, både i lederteamet og på avdelingene, og de poengterer forskjellen på administrative oppgaver og oppgaver knyttet til pedagogisk utvikling. Christian forklarer det som en balansegang mellom ulike oppgaver han har:

«Å være bevisst den grenseoppgangen, at du også skal klare å bruke tid på den pedagogiske utviklingen, det er jo ganske interessant og viktig, og det er ikke enkelt. Det er fort gjort å havne i en sånn administrasjonsbolk, der du blir mest opptatt av det som foregår på datamaskina. Og ikke det som foregår i klasserommet. Så det er en fin balansegang der, å prøve å klare begge deler» (Christian).

De fire mellomlederne gir uttrykk for at det kan være krevende å lede endringsprosesser på egen avdeling, og at de er forberedt på at de vil møte motstand blant lærerne i enkelte prosesser. De har opplevd at det kan være utfordrende å få med alle lærerne i utviklingsprosjekt, og at det kan være tungt å motivere lærerne for prosjekt og endringer. Amanda opplever at det mest krevende med å lede utviklingsprosesser, er å få alle på avdelingen med i prosessen. Hvis det er noen som er veldig negative, så kan det være vanskelig. Hun sier at det kan komme utsagn som «*Er det enda et prosjekt vi skal være med på?*». Hun har opplevd at noen kan sitte og himle med øynene, og at de ikke vil bidra. Hun sier også at «vi venter til det går over-syndromet» kan være utfordrende.

4.4.2. Mellomledernes strategier for utvikling

De fire mellomlederne ble spurt om de hadde noen verktøy eller strategier for å skape gode endringsprosesser. De ble bedt om å beskrive hvordan de jobber for å møte skepsis, og motivere for endring på egen avdeling. De fire mellomlederne uttrykker at de har klare og bevisste strategier for å lede endringsprosesser blant lærerne, og at dette krever spesielle egenskaper og ferdigheter av dem som ledere. De sier at de må kunne kommunisere hva som er positivt med en endringsprosess, og kunne argumentere for endring. De må også kunne motivere ved å begrunne behovet for en ny utviklingsprosess. Som mellomledere må de være i stand til å skape et eierforhold til prosessen. De legger vekt på å knytte nye utviklingsprosjekter til arbeidsmåter de allerede har på avdelingen, og bygge videre på det.

De må kunne peke på noe de allerede gjør, og ha evnen til å sette det nye på agendaen, og sette det mer i system. Og som mellomledere må de ha forståelse for ulike personlighetstyper, at noen liker endring, mens andre trenger mer tid. Noen ganger handler manglende motivasjon om misforståelser, som kan løses ved en god samtale om intensjonen ved en utviklingsprosess, slik at dette blir mer tydelig for de ansatte.

De fire mellomlederne vektlegger sterkt hvor viktig det er å lytte til dem som er kritiske til endring, og ikke ignorere motstanden mot et utviklingsprosjekt. De betoner at det er viktig å være åpen og lydhør for konstruktive innspill, og la alle få si sin mening. I denne prosessen er mellomlederne opptatt av å styrke de positive stemmene, samtidig som de negative stemmene også må bli hørt. De har erfart at det kan komme gode, konstruktive innspill også fra de som er negative til endringsprosessen.

De fire informantene vektlegger altså evnen til å være åpen for kritiske innspill, men de peker samtidig på at mellomlederen må ta et ansvar for at diskusjonen ikke stopper opp i kritikk. Som mellomledere må de evne å holde prosessen i gang, slik at diskusjonen kommer videre. De må gjøre det klart at det ikke går an å legge bort noe som lærerne er pålagt å gjøre.

Selv om de opplever motstand fra ansatte som krevende, så uttrykker de fire mellomlederne respekt for motstand og kritikk som kommer, og stor respekt for profesjonaliteten og skjønnheten til de lærerne de skal lede. De vektlegger viktigheten av å vise lærerne tillit, og det å gi lærerne støtte og forståelse i en endringsprosess. De uttrykker at den forståelsen de har som mellomledere bygger på deres egen opplevelse av hvordan det er å være lærer, og respekten for lærernes kunnskap. Christian har opplevd at det kan være tøft å jobbe med å få lærerne i bevegelse og i utvikling. Han sier at «lærere er jo en selvstyrt gruppe, så de vet gjerne best selv hva de vil jobbe med». Han er opptatt av å støtte lærerne og være forståelsesfull. Han utdyper:

«Vi må jo lytte og høre og være nysgjerrige på hvordan de har tenkt å gjøre det her. For de vet faktisk ganske mye om hvordan de skal gjøre det. Så kan jeg være en sånn som kan være med og styre det litt i riktig retning.» (Christian).

Også Dagny har opplevd lærere som ikke orker eller ønsker endring, og som synes det er behagelig å «snu bunken». Men hun tror at de aller fleste lærere har en interesse og en pasjon for å gjøre en god jobb. Hun har stor forståelse for at lærerne viser motstand mot nye forslag og endringer. Hun sier:

«Jeg tror jo det handler om at en del lærere er jo sånn av natur litt sånn «frie sjeler». Og det er kanskje derfor de også har valgt dette yrket. Og så er de jo intelligente folk. Sånn at de er jo kritiske, og de vurderer om det her er fornuftig. De lar seg ikke lure med på ting. Jeg tror de må virkelig ha en indre motivasjon for å gjøre en endring, hvis ikke så gidder de ikke. Jeg tror ikke at det er noe

vits i å springe etter dem og kontrollere dem. Det hjelper ikke. De må ville det selv. Fordi at til syvende og sist så er det jo den læreren som står i klasserommet og kjenner på det trykket sant, og jeg skjønner jo hvorfor det er sånn, jeg har full forståelse, jeg er jo sånn selv også. Det er jo læreren alene med elevene i klasserommet, og da skal det jo funke. Dersom det kommer en eller annen idiot og foreslår noe som ikke funker, så er det klart at du hører ikke på det. Så det tenker jeg at det er jo helt naturlig, og det er jo egentlig bra da. For det viser jo at man har integritet i forhold til jobben sin da». (Dagny)

Mellomlederne uttrykker respekt for at erfaringer fra klasserommet gjør lærerne kritiske til nye endringsforslag, og en forståelse for at lærerne selv må være motiverte for en endring.

4.4.3. Mellomledernes opplevelse av lederteamet betydning

De fire mellomlederne ble spurt om hvordan de opplever å jobbe sammen i skolens lederteam, og hvordan de lærer og utvikler seg som ledere. De uttrykker at de henter mye støtte og hjelp i skolens lederteam. De vektlegger hvor positivt det er å kunne rådføre seg med resten av ledergruppa, dersom det er saker hvor de selv er usikre. Ledergruppa er et sted hvor de kan luften tanker og problemer. De beskriver sine ledergrupper som team hvor det er rom for å diskutere ulike utfordringer innenfor sitt eget ansvarsområde, og videreutvikle seg som ledere. Dagny forteller:

«I den ledergruppa vi har i dag, der er det stor åpenhet og stor takhøyde. Vi kjenner hverandre veldig godt, og vi er gode venner og det er generelt god stemning da. Så er det klart at vi kan jo være uenige om ting. Men jeg føler jo at vi støtter hverandre veldig. Det er en sånn gjensidig støtte og du får hjelp og du føler deg aldri alene med ting. Du kan også si at dette her synes jeg er kjempevanskelig, jeg trenger hjelp, jeg vet ikke hva jeg skal gjøre. Og så får du råd eller tips eller du får støtte da» (Dagny).

Men mellomlederne uttrykker også at opplevelsen av støtte kan være ulik, i ulike ledergrupper. To av dem har erfaring med å starte som mellomleder i en ledergruppe som gav lite støtte. Dette var svært krevende, og gav en opplevelse av ensomhet. De uttrykker at de nå henter mye støtte i sin nåværende ledergruppe.

Alle de fire mellomlederne forteller at de jobber med utviklingsprosesser innad i lederteamet. Noen av dem beskriver prosesser hvor de får ekstern bistand fra UH-sektoren, andre beskriver lederutvikling sammen med bedriftshelsetjenesten og med personalavdelingen i fylket. De omtaler dette som givende og relevante prosesser for sin egen arbeidsutførelse som leder i avdelingen. Gjennom disse utviklingsprosessene i lederteamet har de fått videreutvikle sin egen evne til å lede prosesser og store utviklingsprosjekt. Her har de også fått trening i å gjennomføre vanskelige samtaler med ansatte. De opplever ledergruppa som en trygg arena for utprøving, hvor det er vilje til å prøve ut noe nytt, og rom for å dumme seg ut foran de andre. Det oppleves som trygt og positivt å kunne øve i ledergruppa, før de tar et utviklingsprosjekt med ut i sin egen avdeling.

4.4.4. Samlet analyse av opplevelsen av å lede lærernes profesjonsfelleskap

Forskningsspørsmålet i dette delkapitler er: *Hvordan leder mellomlederne lærernes profesjonsfelleskap?* Samlet sett viser svarene fra de fire mellomlederne at de har og tar ansvar for pedagogisk utviklingsarbeid på sin egen avdeling. De opplever det å lede utviklingsprosesser på egen avdeling som et naturlig, positivt og krevende ansvarsområde. Lederteamet er et viktig sted for støtte, og for å utvikle seg som endringsleder.

De fire mellomlederne viser stor respekt for lærernes rett til å vise skepsis mot planlagte endringsprosesser. Samtidig har de fire mellomlederne klare og bevisste strategier for hvordan de kan møte denne skepsisen. De argumenterer og motiverer for endring, og begrunner endring i kontinuitet med det foregående. Som mellomledere gir de tid til kritiske spørsmål, uten å gi dette for mye rom i en prosess. De vektlegger å gi lærerne støtte og tillit i endringsprosessene, uten å tillate at endringsprosessene stopper opp.

Det de fire mellomlederne uttrykker om sine strategier i endringsprosesser, kan forenkles i en felles tabell (se tabell 3, neste side). En videre analyse av strategiene viser at de kan samles i fire ulike kompetanser som mellomlederne bruker for å lede lærerne. De fire kompetanseområdene er *relasjonell kompetanse*, *retorisk kompetanse*, *oversetterkompetanse* og *debattkompetanse*, hvorav de tre siste kan samles i betegnelsen *prosessforståelse*. Tabellen kan ikke leses som et generelt uttrykk for mellomlederes strategier og behov for kompetanse, men må stå som et uttrykk for disse fire mellomledernes opplevelse.

4.4.5. Teoretisk drøfting av opplevelsen av å lede lærernes profesjonsfelleskap

I den følgende delen av teksten drøfter jeg hvordan mine funn om mellomlederes opplevelse av å lede lærernes profesjonsfelleskap, kan forstås i lys av teori og forskning om mellomledelse, autonomi, profesjon og organisasjon.

De fire mellomlederne beskriver hvordan de leder læreres profesjonsfelleskap. Å lede diskusjoner i det profesjonelle læringsfelleskapet fremstår som en sentral utfordring og kompetanse for dem (Abrahamsen og Aas, 2019). De gir uttrykk for at de henter sin kapasitet til dette i utviklingsprosesser i skolens lederteam. Lederteamet framstår som sentralt når de fire mellomlederne beskriver hvordan de utvikler sin egen trygghet som endringsledere. De forteller at det er her de øver og utvikler seg som ledere. Opplevelsen av omsorg, tillit, åpenhet og trygghet i lederteamet ser ut til å støtte mellomledernes kunnskapsutvikling og videreutvikling som ledere (Krogh, Ichijo og Nonaka, 2005, Paulsen, 2019). Lederteamet fremstår som mellomledernes profesjonsfelleskap.

Strategi	Kompetanse	
Gi lærerne støtte og forståelse i en endringsprosess	Relasjonell kompetanse	
Skape forståelse for ulike personlighetstyper – gi tid til endring		
Vise respekt for motstand og kritikk		
Vise lærerne tillit		
Vise respekt for lærernes skjønn og profesjonalitet		
Begrunne behovet for en ny utviklingsprosess	Retorisk kompetanse	P R O S E
Kommunisere hva som er positivt med en endringsprosess		
Argumentere for endring		
Motivere		
Knytte nye utviklingsprosjekter til arbeidsmåter de allerede har på avdelingen	Oversetter-kompetanse	S S - F O
Peke på noe de allerede gjør, ha evne til å sette det mer i system		
Skape et eierforhold til prosessen		
Skape rammer og felles forståelse av målet	Debatt-kompetanse	R S T Å E L S E
Lytte til de som er kritiske, la alle få si sin mening		
Møte motstanden, ikke ignorere den		
Være åpen og lydhør for konstruktive innspill		
Styrke de positive stemmene		
Ta ansvar for at diskusjonen ikke stopper opp i kritikk		
Holde endringsprosessen i gang		

Tabell 3: Mellomlederes strategier og kompetanse i endringsprosesser

Mellomlederne opplever at lederteamet fungerer som et viktig læringsnettverk, men ikke kun til intern erfaringsutveksling, slik Lillejord og Børte (2018) finner. Informantene beskriver at de deltar i kollektiv kunnskapsutvikling i lederteamet, med ekstern støtte, og at dette ser ut til å gi dem en styrket opplevelse av legitimitet som ledere.

Mellomledernes beskrivelser av hvordan de bidrar til pedagogisk utvikling, forteller at de har bred erfaring med å lede utviklings- og innovasjonsarbeid i egen avdeling. Deres beskrivelser forteller også at de er bevisste på at dette ansvaret skiller seg fra driftsoppgaver som de har. De opplever et ansvar for skolens faglige og pedagogiske

utvikling, ikke kun praktiske og teknisk-administrative oppgaver slik Lillejord og Børte (2018), finner. Analysen støtter funn fra Rambøll (2016) om at mellomledere ofte får oppgaver med å forankre, motivere for og å gjennomføre utviklingsprosjekter.

Mellomledere opplever at det er krevende å lede lærere. Samtidig viser svarene deres at de har funnet strategier for hvordan de skal lede slike utviklingsprosesser. Det pedagogiske utviklingsarbeidet krever at mellomlederne har god relasjonskompetanse, kommunikative ferdigheter og god forståelse for prosessarbeid (Rambøll, 2016), noe som blir synlig i tabell 3. Tillit fremstår igjen som et sentralt perspektiv for å forstå mellomledernes legitimitet.

I sin beskrivelse av hvordan de leder endringsprosesser i sin avdeling, skaper mellomlederne et inntrykk av at de fire avdelingene i de videregående skolene er relativt løst koblet til skolens øverste ledernivå. Deres beskrivelser av lærernes skepsis og uttalte kritikk mot endring, antyder kjennetegn som «motstandsdyktighet» og evne til å «neglisjere», slik Weick beskriver det (Orton og Weick, 1990, Weick, 1976 og 2001, gjengitt i Paulsen, 2019). De fire mellomlederne beskriver at de leder endringsarbeid på egen avdeling, basert på avgjørelser i lederteamet. De beskriver et opplevd ansvar for å skape en felles forståelse i avdelingen, av hva lærerne er blitt pålagt å gjøre. Dette kan tolkes som at de bidrar til å knytte skolens formelle strukturer sammen med avdelingens arbeidsprosesser og resultat, og at de dermed bidrar som en motvekt til de løse koblingene i skolesystemet (Weick, 1976 og 2001, gjengitt i Paulsen, 2019). De retoriske strategiene som mellomlederne beskriver, hvor de «motiverer», «skaper eierforhold» og «argumentere for endring», kan forstås som at mellomlederne bidrar til å forankre skolens helhetlige visjoner og planer for endring, i de løst koblede avdelingene. Mellomledernes retoriske kompetanse og evne til å motivere, kan støtte teorien om at motivasjonsstøttende ledelse kan bidra til å tette løse koblinger (Paulsen, 2019).

I utviklingsprosesser ser det ut til at mellomlederne har god bruk for en evne til helhetlig tenkning om skolen som system og organisasjon, når lærerne argumenterer mot og ønsker å «koble fra». Mellomledernes beskrivelser av sine strategier kan tolkes som et uttrykk for deres evne til å se skolen fra et systemnivå (Shaked og Schechter, 2017). Mellomledernes beskrivelser av at de bevisst knytter nye prosjekt til arbeidsmåter de allerede har, og kommuniserer hva som er positivt med en endring for sin avdeling, kan tyde på at mellomlederne bruker spesifikk kompetanse om sin egen avdeling som subsystem. Mellomledernes beskrivelser av sin respekt for kritikk, og sin forståelse for ulike personlighetstyper, kan vise en evne til å søke etter ulike forklaringer på lærernes

uttalte motstand. Mellomledernes uttalelser om deres respekt for lærernes skjønn og profesjonalitet, og utsagn om at «lærerne må ha en indre motivasjon for endring», kan tyde på en bevissthet om at de påvirker lærerne best indirekte. Totalt kan mellomledernes beskrivelser av strategier tyde på at de har utviklet en samhandlende, tillitsbasert og lite autoritær lederstil. Samlet viser dette et tankesett som har mange likhetstrekk med det som Shaked og Schechter (2017) viser i sin teori om mellomlederes systemtenkning.

Mellomledernes beskrivelser av at enkelte lærere formidler skepsis mot pålagte endringer, og forventer argumentasjon som kan overbevise dem om behovet for endring, kan tyde på at disse lærerne uttrykker sin individuelle autonomi (Irgens, 2014).

Mellomledernes beskrivelser av «de negative og de positive stemmene», «de som er kritiske» og «ulike personlighetstyper» i slike prosesser, gir et inntrykk av at lærerne deltar med ulik grad av skepsis. Dette kan antyde at mellomlederne jobber med en lærerprofesjon i endring (Helstad og Mausethagen, 2019), hvor enkelte av lærerne ønsker og har behov for å markere sin individuelle autonomi i større grad enn andre. Når de fire mellomlederne uttrykker sin respekt for lærernes motstand og kritikk, er det samtidig en respekt for lærernes skjønn og profesjonalitet. De uttrykker tillit til lærernes kollektive autonomi og lærerne som kollektiv profesjon, men setter samtidig ord på at det kan være krevende å skulle lede et profesjonsfelleskap med sterk autonomi.

Mellomledernes beskrivelser av sine strategier for å lede endringsprosesser, kan tyde på at mellomlederne er satt til å lede rekontekstualiseringsprosesser på sin egen avdeling (Hermansen og Mausethagen, 2016, Røvik 2015). Behovet for oversetterkompetanse, retorisk kompetanse og prosessforståelse antyder at rekontekstualiseringsprosesser finner sted, og at mellomlederne deltar som aktører og oversettere i ulike prosesser. Utsagn som at de må «peke på noe de allerede gjør» og «begrunne behovet» tyder på at de bruker de sin kompetanse til å kunne gi nye ideer lokal referanse i egen skoleorganisasjon og mer spesifikt i egen avdeling og egen fagtradisjon. Dette kan antyde at mellomledernes nærhet til profesjonsfelleskapet, setter dem i en spesiell posisjon hvor de kan utvikle legitimitet til å lede endringsarbeid på en annen måte enn rektor, og samtidig et spesielt ansvar. Denne tematikken leder teksten over til oppgavens avsluttende kapittel, hvor profesjonsfelleskap og legitimitet løftes fram.

Kapittel 5: Avsluttende drøfting

Denne teksten har hatt som intensjon å svare på hvordan fire mellomledere opplever sin legitimitet som skoleledere i videregående skole. I dette avsluttende kapitlet vil jeg først oppsummere hovedfunn fra analysen av de tre forskningsspørsmålene, og ved hjelp av dette svare på tekstens problemstilling. Så vil jeg til slutt løfte fram noen mulige perspektiv for videre forskning.

5.1. Konklusjon på oppgavens problemstilling

Samlet sett viser analysen at mellomlederne opplever at de har legitimitet som skoleledere i videregående skole. Mellomlederne har endret sin identitet fra å være lærer til å bli leder. De opplever tillit og støtte fra rektor til å kunne handle som ledere, og de opplever at de har et godt handlingsrom til å kunne ta avgjørelser som gjelder sin avdeling og sine fagfelt. De er «rektor på sin avdeling». De fire mellomlederne opplever at skolens lederteam er et viktig fellesskap for å hente støtte og utvikle seg som endringsledere. Et funn i oppgaven er at mellomlederne opplever at de får legitimitet fra rektor til å lede sin avdeling.

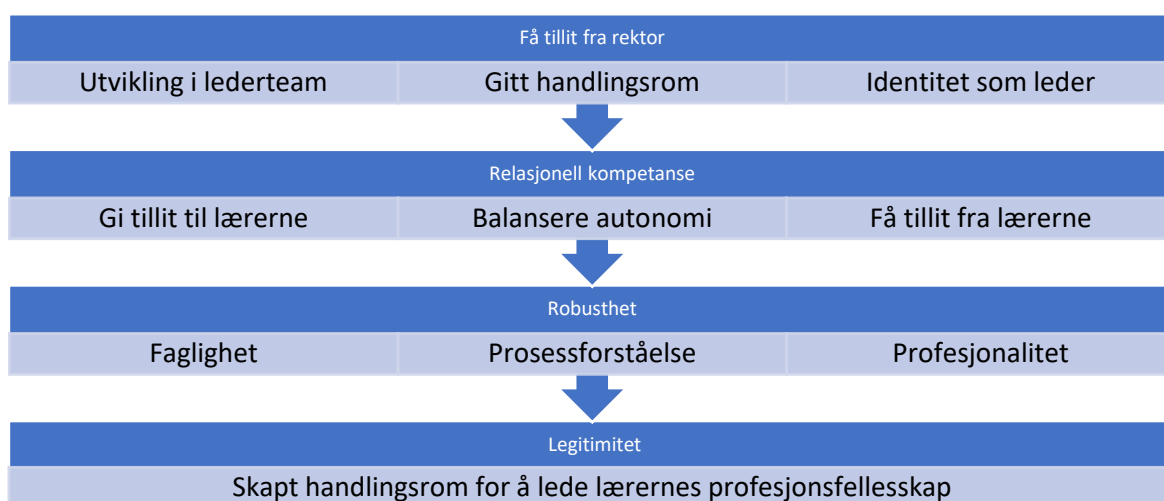
De fire mellomlederne opplever at de har et bredt grunnlag for sin troverdighet og legitimitet som mellomledere. Slik tabell 2 viser, så opplever mellomlederne at deres troverdighet er basert på faglighet, både som lærer og som leder av sitt fagfelt. De får troverdighet ved å være profesjonelle ledere, og ved å vise lærerne tillit. De opplever også at de får troverdighet ved å være robuste i møte med endringer og mange ulike forventninger. De må «like alt» og ta de utfordringene som kommer. Robustheten hjelper dem til å tåle alle forventningene og utfordringene som kommer, en tåleevne som også gir dem legitimitet. Et funn i oppgaven er derfor at mellomlederne opplever at deres faglighet, deres profesjonalitet, deres evne til å være robuste over tid og deres evne til å vise tillit er sentrale sider av deres legitimitet som ledere.

De fire mellomlederne leder endringsprosesser i sin egen avdeling, og som vist i tabell 3 har de klare strategier for hvordan de skal lede lærerne i profesjonsfellesskapet. Mellomlederne er opptatt av å vise lærerne tillit. De vil «lytte og høre og være nysgjerrige». De uttrykker stor respekt for lærernes autonomi og skjønn, samtidig som de også uttrykker at de setter noen grenser for lærernes individuelle autonomi i endringsprosessene. De opplever at de også må ha evnen til å «skjære gjennom og være tydelige». Mellomledernes kompetanse til å lede diskusjoner og endringsprosesser i avdelingens profesjonsfellesskap fremstår som et grunnlag for deres legitimitet. Et funn i

oppgaven er derfor at både relasjonell kompetanse og god prosessforståelse, er sentrale for mellomledernes opplevelse av legitimitet i lærernes profesjonsfelleskap.

Tillit utpeker seg som et sentralt perspektiv og funn for å forstå mellomledernes opplevelse av legitimitet. De opplever at de blir gitt tillit og handlingsrom av rektor, og at dette gir dem legitimitet. Gjennom tillitsbaserte prosesser i lederteamet opplever de å utvikle legitimitet til å lede endringsprosesser og pedagogisk utvikling. Mellomlederne opplever også at deres evne til å gi lærerne tillit, er sentral for den legitimiteten og tilliten de selv får som ledere. De får tillit ved å gi tillit. Mellomledernes sterke vektlegging av lærerne, lærernes kunnskap og lærernes skjønn i endringsprosesser, kan tyde på at de fire mellomlederne etablerer sin egen legitimitet ved å gi lærerne tillit. Relasjonell kompetanse og uttalt tillit til lærerne i en endringsprosess, ser ut til å gi mellomlederne et handlingsrom for å kunne lede endring.

I en forenklet form er det mulig å fremstille hovedfunnene i oppgaven i en tabell, som samlet sett viser grunnlaget for de fire mellomledernes opplevelse sin egen legitimitet.



Tabell 4: mellomledernes opplevelse av legitimitet

Tabellen fremstiller hvordan mellomledernes opplever sin egen legitimitet, som en sammenheng mellom det å få tillit fra rektor og gi lærerne tillit, i kombinasjon med å ha god prosessforståelse, troverdig faglighet, profesjonalitet og robusthet. Tabellen kan leses som et svar på oppgavens problemstilling. Den uttrykker forenklet hvordan de fire mellomlederne opplever at de utvikler sin legitimitet og på den måten skaper et handlingsrom for å kunne lede lærernes profesjonsfelleskap i avdelingen. Tabellen antyder at mellomledernes legitimitet springer av et handlingsrom definert av rektor og

rektors tillit, men at mellomlederne deretter opplever at de selv skaper sin egen legitimitet gjennom mange ulike aspekt.

Denne oppgaven peker på en del mulige sammenhenger, men gir ingen faste svar. Til det er utvalget for begrenset. Teksten er lite egnet til generalisering, men kan kanskje bidra til å skape gjenkjennelse og videreutvikle forståelsen av legitimitet for mellomledere i skolekulturer som har likhetstrekk med informantenes virkelighet.

5.2. Noen perspektiv til avslutning og videre forskning

Analysen og drøftingen i denne oppgaven åpner en del mulige perspektiv, som også er antydning i tabell 4. Et perspektiv er tabellens antydning av robusthet som en grunnleggende faktor i forståelsen av mellomleders legitimitet. Mellomledernes bruk av begrepet robusthet, forstått som motstandskraft, pågangsmot og tåleevne, kan antyde en sammenheng med begrepet resiliens. Mer forskning om sammenhengen mellom legitimitet og robusthet vil være av interesse.

Et annet perspektiv i tabellen er begrepet om å «balansere autonomi», og tabellens antydning av at mellomlederne «skaper et handlingsrom». De fire mellomledernes opplevelser av lærernes evne til å være kritiske, kan tolkes som opplevelser av lærernes individuelle autonomi, men også som opplevelser av lærernes kollektive autonomi. Denne siste forståelsen kan spores i mellomledernes beskrivelser av lærerne som «frie sjeler» og «intelligente folk» og lignende. Analysen antyder at mellomlederne bidrar til å utvikle lærerprofesjonen og lærernes kollektive autonomi, samtidig som de jobber med å etablere og utvikle sin egen autonomi og legitimitet som ledere. Men er dette en forhandlingsprosess om mellomledernes individuelle legitimitet eller om kollektiv legitimitet i lederteamet eller i profesjonsfellesskapet? Dette kan være et aktuelt tema for videre forskning.

Et tredje perspektiv i tabellen er betydningen av «prosessforståelse» for mellomleders legitimitet. De fire mellomledernes beskriver at de må skape rammer og felles forståelse for hva avdelingen er pålagt å gjøre, og at de må være «robuste», «lojale» og «ha en rasjonell tilnærming til arbeidsoppgaver som kommer». Dette kan tyde på at mellomlederne til dels opplever at de må lede endringsinitiativ som ikke harmonerer med avdelingen, skolen eller deres egen virkelighetsopplevelse av behovet for endring. Et tema for videre forskning kan være mellomledernes opplevelser av skolens kollektive legitimitet for kunne gjøre kollektive vurderinger av endringsinitiativ og ideer på vandring, opp mot en lokal forståelse av endringsbehov. Her gir ikke denne oppgaven noen utfyllende svar.

Oppgaven åpner også for mange andre perspektiv som det ikke har vært rom for å drøfte innenfor denne tekstens problemstilling og avgrensning. Mellomledelse og personalansvar fremstår som et stort og aktuelt tema, som denne teksten berører, men i liten grad utdyper. Det vil være interessant å se nærmere på hvordan tillit og legitimitet har betydning i den individuelle relasjonen mellom lærer og leder, og om dette påvirker læring og utvikling.

Mer spesifikk forskning om mellomledelsens legitimitet i ulike delkulturer i videregående skole er et aktuelt tema. I hvor stor grad er en yrkesfaglig skolekultur preget av de ulike yrkesfagenes grad av autonomi i yrket? Kan den sterke akademiske tradisjonen innenfor studieforberedende studieretninger manifestere seg i lærere med tyngre tradisjon for autonom yrkesutøvelse enn det som er tradisjonen blant yrkesfaglige lærere? Og hvordan preger dette i så fall mellomledelsens legitimitet i de ulike avdelingene i kombinerte skoler?

Et komparativt perspektiv på rektor og mellomlederens opplevelse av legitimitet vil også være interessant. Tilsvarende kan en utforsking av sammenhengen mellom kjønn og legitimitet være relevant, for eksempel hvorvidt kjønn påvirker mellomlederens etablering eller opplevelse av legitimitet.

Mellomlederens rolle i kunnskapsutvikling i skoleorganisasjonen fremstår som et stort og aktuelt område for videre utforsking. Har mellomlederne en spesiell legitimitet, som gjør at de på en annen måte enn rektor kan bidra ved kunnskapsutvikling og artikulering av tidligere taus kunnskap blant lærerne? Kan tillitsbasert «nærledelse» med mellomledere i team føre til et sterkere felles fagspråk på tvers av de ulike avdelingene? Kan mellomledernes bidrag til kunnskapsutvikling i organisasjonen bidra til å tette de løse koblingene i videregående skole, og er det egentlig en ønskelig utvikling, eller bør mellomlederne i sterk grad bevare avdelingenes autonomi i møte med sentrale føringer om endring?

Denne teksten viser verdien av økt nysgjerrighet for de mulighetene som ligger i mellomledelse. Temaet *mellomledelse og legitimitet* har vært et rikt tema å utforske, og er et aktuelt tema for videre forskningsarbeid.

Litteratur

- Abrahamsen, H.N. & Aas, M. (2019) *Mellomleder i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Anfindsen, H.R. (2013). *Mellomledelse og implementering av IKT i skolen: Hvordan skape gode endringsprosesser?* Masteroppgave. Stord: Høgskolen Stord/ Haugesund.
- Befring, E. (2015) *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019) *Det magiske øjeblik. Kvalitativ analyse skridt for skridt* (1. utg.) København: Hans Reitzels Forlag.
- Bulukin, K. C. (2004) *Lederlegitimitet – en eksplorativ studie*. Avhandling levert til Institutt for strategi og ledelse ved Norges Handelshøyskole for graden dr.oecon.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvortrup, L. (...) Mausehagen, S. (2016) *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- De Nobile, J. (2017) Towards a theoretical model of middle leadership in schools. I: *School Leadership & Management*, 38:4, 395-416, DOI: 10.1080/13632434.2017.1411902
- Dons, C. F. (2015). Allmenndanning som talentutvikling. Ledelse og skolens dannelsesgrunnlag. I: A. Emstad, & E. Angelo, *Ledelse for læring i mulighetens skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. (ss. 241-257). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Filstad, C. (2019) *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grootenboer, P., Edward-Groves, C. & Rönnerman, K. (2019) Understanding middle leadership: practices and policies, I: *School Leadership & Management*, 39:3-4, 251-254, DOI: 10.1080/13632434.2019.1611712.

Helstad, K., Joleik, N. og Klavenes, E.H. (2019) Faglederrollen i videregående skole – fra vaktmester til skoleutvikler. I: Helstad, K. og Mausestagen, S. (2019) *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helstad, K. og Mausestagen, S. (2019) Nye lærer- og lederroller – nye vilkår for skoleutvikling? I: Helstad, K. og Mausestagen, S. (2019) *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hermansen, H. og Mausestagen, S. (2016) Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. I: *Acta Didactica Norge*, 10 (2) 92-107
<https://doi.org/10.5617/adno.2467>

Hirsh, Å. og Bergmo-Prvulovic, I.(2019) Teachers leading teachers – understanding middle-leaders`role and thoughts about career in the context of changed division of labour. I: *School Leadership & Management*, 39:3-4, 352-371, DOI: 10.1080/13632434.2018.1536977.

Irgens, E. J. (2009). *Mellom individuell og kollektiv praksis: Evaluering av "Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler" i Nord-Trøndelag*. Rapport/ Høgskolen i Nord-Trøndelag nr. 62, 2009. <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/146211/HINT-rapport%20nr%2062.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Publiseringsdato ukjent. Hentedato 22. 03. 2015.

Irgens, E. J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I: Postholm M.B. (red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Irgens, E. J. (2014). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I: Andreassen, R., Irgens, E.J. og Skaalvik, E.M. (2014) *Kompetent skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, E.J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen. Fagbokforlaget.

Klev, R. og Levin, M. (2018) *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Knudsen, Olav Fagelund: *Legitimitet i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 15. september 2020 fra <https://snl.no/legitimitet>

Krogh, G.v., Ichijo, K. og Nonaka, I. (2005). *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: N.W. Damm & Søn.

KS Led (2019). I ks.no. Hentet 02.07.2020 fra <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/ks-led/>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 01.10.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lillejord, S. & Børte, K. (2018) *Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov – En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

Mausethagen, S. (2015) *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Moos, L. (2004) Er skoleledere professionelle eller en profesjon? – Om fagkunnskapens betydning for ledelse. I: Hjort, K. (red.) (2004) *De professionelle – forskning i profesjoner og professionsutdannelse*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Møller, J. (2004) *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nielsen, J.C.R. & Repstad, P. (2006). Når mauren også skal være ørn: Om å analysere sin egen organisasjon. I: Wennes, G. & Nyeng, F. (red.) *Tall, tolkning og tvil*, s. 245-279. Oslo: Cappelen Akademisk.

Nyeng, F. (2012) *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Om Led skole (2019) I ks.no. Hentet 02.07.2020 fra <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/ks-led/om-led-skole/om-led-skole2/>

Olsson, H. & Sørensen, S. (2003) *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Orton, J.D. og Weick, K.E. (1990) Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. I: *The Academy of Management Review* (1990) Vol.15, No.2 s.203- 223.

Paulsen, J.M. (2019) *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rambøll (2016) *Utvikling av mellomledere i grunn- og videregående opplæring. Development of middle managers in primary, secondary and high school*. Rambøll Management Consulting.

Robinson, V., Hohepa, M. og Lloyd, C. (2009) School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration (BES). The University of Auckland

Robinson, V. (2014) *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Røvik, K. A. (2015). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I: K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (ss. 13-50). Oslo: Cappelen Damm AS.

Sagdahl, M. (2019) *Autonomi – filosofi*. I *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 18. september 2020 fra https://snl.no/autonomi_-_filosofi

Shaked, H. og Schechter, C. (2017) Systems thinking among school middle leaders. I: *Educational Management Administration & Leadership* 2017, Vol. 45 (4) 699-718.
DOI: 10.1177/1741143215617949

Spillane, J.P. (2005) Distributed Leadership. I: *The Educational Forum*, Volume 69, Winter 2005; 69, 2: Social Science Premium Collection pg. 143-150.

St.meld. nr. 21 (2016-2017) (2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.

Svendsen, L.F. (2019) *Hva er autonomi?* Fra Civita.no. Hentet 18. september 2020 fra <https://www.civita.no/politisk-ordbok/hva-er-autonomi>

Wennes, G. og Irgens, E.J. (2015). Læring om ledelse. En introduksjon til ledelse og ledelsesforskning. I: Emstad, A.B. og Angelo, E. (2015) *Ledelse for læring i mulighetens skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Vedlegg

Vedlegg 1:

Intervjuguide - spørsmål til mellomledere - individuelle intervju

1. Kan du fortelle om din bakgrunn/utdanning/erfaring?
2. Kan du fortelle om din rolle her på skolen?
3. Hvem har formet din rolle, og hvordan skjedde det?
4. Kan du fortelle mer om veien fra lærer til leder?
5. Kan du fortelle mer om hvordan dere jobber sammen i lederteamet på skolen? (å lede i team..)
6. Hva er viktige styrker/forutsetninger/kunnskap for å kunne fungere godt i jobben som mellomleder?

7. Kan du fortelle mer om et viktig utviklingsprosjekt eller endringsprosess på din skole, og din rolle i dette prosjektet?
8. Hva er det positive ved å få bidra i slike utviklingsprosjektet/ slike endringsprosesser?
9. Hva er det mest krevende ved å skulle bidra til læring og utvikling (for lærerne) på din skole?
10. Noen sier at "hvis du kan lede lærere, så kan du lede alle". Er det spesielt utfordrende å lede lærere, - eventuelt hvorfor er det utfordrende?
11. Har du noen verktøy/strategier i møte med motstand/skepsis/kritikk?
12. Hvor/hvordan søker du støtte i jobben som mellomleder?

13. På hvilken måte bidrar du til å utvikle den enkelte lærer som du har personalansvar for? (Nyansatte/ mer erfarne lærere...)
14. Ser du på deg selv som en ressurs for de du har personalansvar for?
15. Er det forskjell på å veilede/lede nyansatte og mer erfarne lærere?

16. Hva er det som gir deg troverdighet i jobben som mellomleder, i møte med lærerne? (trygghet/legitimitet/ autoritet)
17. Tror du at du må jobbe mer for å få tillit i rollen som mellomleder, enn hva rektor må i sin rolle?
18. Ønsker du deg et større handlingsrom som mellomleder? (tid/ansvar/tillit) Hvorfor/ hvorfor ikke? Hvis ja - hvordan kan du få dette handlingsrommet?
19. Hvordan lærer og utvikler du deg selv som mellomleder?
20. På hvilken måte/hvilke områder ønsker du å utvikle deg videre som mellomleder, og hvordan?

Vedlegg 2:

Informasjon til rektor om forskningsprosjektet ”Mellomledelse i videregående skole”?

Dette dokumentet inneholder informasjon til rektor om masterprosjektet «Mellomledelse i videregående skole». Hensikten med informasjonsskrivet er å informere om masterprosjektet, og be om rektors godkjenning til å innhente informasjon fra mellomledere på din skole.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i skoleledelse.

Formålet med prosjektet er å utforske mellomlederens opplevelse av sin egen arbeidshverdag, med fokus på mellomlederens ansvar for personalledelse, endring og utvikling i skolen.

Prosjektets problemstilling er

Hvordan utvikles og utfordres mellomledernes endringskompetanse i videregående skole?

Aktuelle forskningsspørsmål vil være

- Hvordan utformes og utvikles forventningene til mellomledere i videregående skole?
- Hvordan utfordres forventningene til mellomledere i videregående skole?
- Hva kjennetegner mellomlederens endringskompetanse?

Problemstillingen og forskningsspørsmålet vil besvares gjennom analyse av intervjumateriale fra dybdeintervju med fire mellomledere med personalansvar. Se vedlagte intervjuguide for mer informasjon om spørsmålene som vil bli stilt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer dette for rektor?

Rektors rolle i dette forskningsprosjektet, vil kun være å gi sitt samtykke, og videreformidle kontaktinformasjon til aktuelle mellomledere på egen skole. Mellomlederne må ha personalansvar, og de kan med fordel ha deltatt i utviklings- og endringsprosesser ved egen skole. Ut over dette legges ingen formelle føringer for hvem rektor kan anbefale å delta.

Rektor vil ikke selv bli bedt om å delta i intervjuene, men det kan komme opplysninger om rektors rolle i intervjuene. Alle opplysninger vil bli anonymisert.

Det er frivillig for mellomlederne å delta i prosjektet, se vedlegg med informasjonsskriv/samtykkeerklæring til mellomlederne. Hvis de velger å delta, kan de når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Vi vil bare bruke opplysningene til formålene som er omtalt, se informasjonsskrivet til mellomlederne, vedlegg 1.

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Institutt for lærerutdanning ved prosjektansvarlig Eirik J. Irgens (veileder). Epost: eirik.j.irgens@ntnu.no, mobilnummer 97706950.
- Masterstudent Ingunn Helland Rokseth, epost: ingunn@kvt.vgs.no, mobilnummer 40246502.

- Personvernombud ved NTNU Thomas Helgesen, epost thomas.helgesen@ntnu.no, mobilnummer 93079038.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ingunn Helland Rokseth
Prosjektleder
(Masterstudent)

Godkjenning

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Mellomledelse i videregående skole*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mellomledere ved min skole blir spurt om å delta i et intervju om temaet mellomledelse i videregående skole

(Signert av rektor, dato)

Vedlegg 1:

Informasjonsskriv til deltakere i forskningsprosjektet

Vedlegg 2:

Intervjuguide

Vedlegg 3:

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Mellomledelse i videregående skole”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske mellomlederrollen i videregående skole i Norge. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i skoleledelse.

Formålet med prosjektet er å utforske mellomlederens opplevelse av sin egen arbeidshverdag, med fokus på mellomlederens ansvar for personalledelse, endring og utvikling i skolen.

Prosjektets problemstilling er

Hvordan utvikles og utfordres mellomledernes endringskompetanse i videregående skole?

Aktuelle forskningsspørsmål vil være

- Hvordan utformes og utvikles forventningene til mellomledere i videregående skole?
- Hvordan utfordres forventningene til mellomledere i videregående skole?
- Hva kjennetegner mellomlederens endringskompetanse?

Problemstillingen og forskningsspørsmålet vil besvares gjennom analyse av intervjumateriale fra dybdeintervju med fire mellomledere med personalansvar.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber som mellomleder med personalansvar, på en videregående skole med sterkt utviklingsfokus. Kontaktinformasjonen til aktuelle mellomledere med personalansvar kommer fra rektor ved din skole. Utvalget av informanter er fra prosjektleders side tilfeldig, innenfor rammene av kriteriet «mellomleder med personalansvar for pedagogisk personale». Rektor er informert om formålet med forskningsprosjektet, og har gitt sin tillatelse til å rette denne forespørselen om deltakelse til deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du samtykker i å delta, innebærer det at du svarer ja til et dybdeintervju om temaet mellomledelse. I intervjuet vil du bli spurt spørsmål om din bakgrunn, din rolle på skolen og din opplevelse av ulike sider av din yrkesrolle. Intervjuet vil vare i ca. 1 time (60-80 minutt). Under intervjuet vil det bli gjort et lydopptak, som brukes for å kunne transkribere intervjuet etterpå.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli

anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved NTNU vil prosjektansvarlig (veileder) og prosjektleder (masterstudent) ha tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil ikke bli nedtegnet sammen med det transkriberte materialet fra intervjuet. Ditt navn og din signatur vil kun være fysisk lagret på dette samtykkeskjemaet. Samtykkeskjema vil bli makulert ved prosjektets slutt. Lydopptaket vil kun bli lagret på én enhet, og vil bli slettet umiddelbart etter transkribering. Datamaterialet vil anonymiseres, slik at skole og informanter ikke kan gjenkjennes i masteroppgaven eller i eventuelle andre publiseringer av forskningsprosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.2020. Samtykkeskjema med dine personopplysninger (navn og signatur) vil makuleres etter prosjektslutt, og lydopptak vil slettes etter transkribering. Det anonymiserte datamaterialet (transkriberingen) vil bli lagret til videre forskning.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning ved prosjektansvarlig Eirik J. Irgens (veileder). Epost: eirik.j.irgens@ntnu.no, mobilnummer 97706950.
- Masterstudent Ingunn Helland Rokseth, epost: ingunn@kvt.vgs.no, mobilnummer 40246502.
- Personvernombud ved NTNU Thomas Helgesen, epost thomas.helgesen@ntnu.no, mobilnummer 93079038.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektleder
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Mellomledelse i videregående skole*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju om temaet mellomledelse i videregående skole

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.11.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

