

**PMAS-1**

**«Masteroppgave, Pedagogikk med vekt på ledelse»  
NLA Høgskolen Bergen**

Forskning i et empirisk orientert prosjekt, der mellomleders rolle står sentralt, og hvor søkelyset rettes på hvordan mellomlederne forstår sin rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet.

**Hvordan beskriver mellomlederne sin rolle knyttet til utvikling av  
profesjonsfellesskapet i skolen?**

«At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke».

-Søren Kierkegaard-

**Julie Holmedal Askeland**

Veileder: Gila Hammer Furnes

Mai 2022

NLA Høgskolen i Bergen  
Amalie Skrams vei 3  
5036 Bergen

<http://www.nla.no>

Trykk: NLA Høgskolen i Bergen

© 2022 Julie Holmedal Askeland

Tlf. 97738651  
E-mail: [julie.holmedal.askeland@vlfk.no](mailto:julie.holmedal.askeland@vlfk.no)

## Sammendrag

Denne avhandlingen er et empirisk orientert prosjekt med kvalitativt forskningsdesign, der mellomleders rolle står sentralt, og hvor søkelyset rettes mot hvordan mellomlederne forstår sin rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet. Problemstillingens studie etterspør: *Hvordan beskriver mellomlederne sin rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen?*

Hensikten med studien er å få en dypere forståelse for og bidra til nye aspekter ved hvordan mellomledere beskriver sin rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen. Studien søker å bidra inn i diskursen om skolelederens rolle og videreutvikling av denne, og slik kan studien innhente mer kunnskap og sette aktuelle kunnskapshull om utdanningsledelse.

Mellomlederrollen har vært i endring de siste tiårene, og har gått fra en vaktmesterrolle til en mer læringsorientert ledelse. Denne studien belyser noen av de utfordringene disse endringene har medført for mellomlederne.

Analyse og drøfting viser at hvordan mellomlederne forstår rollen, samt deres begrepsforståelse av profesjon og profesjonsfellesskap, kan ha betydning for hvordan de arbeider med utvikling av profesjonsfellesskapet. Dette kan henge sammen med at de ser på lærerne som yrkesutøvere og ikke som profesjonsutøvere. Videre fremkommer det at informantene fremhever betydningen av erfaring som viktigere enn formell lederutdanning i utøvelsen av rollen. Basert på resultatene i studien kan det være nærliggende å tenke at skoleeier bør ha fokus på rolleavklaring og utvikling av mellomlederrollen for å møte nye krav og forventinger i tråd med Overordnet del, 3.5 Prinsipp for skolens opplæring.



## **Forord**

Starten på denne studien begynte høsten 2009 ved NLA. Veien fram til i dag der jeg endelig kan levere en ferdig avhandling har vært lang, men selv om det har tatt tid, ser jeg tiden som en styrke i forhold til tilegnet erfaring og kunnskap på området underveis.

I arbeidet som lærer i videregående skole siden 2004, har jeg gjennom disse årene observert og blitt kjent med ulike ledere og lederstiler, noe som har vekket min interesse for ledelse som fag. Jeg har erfart hvordan utøvelse av ledelse og kompetanse på fagfeltet har påvirket min arbeidshverdag, på både godt og vondt.

Etter det kom fram i medarbeiderundersøkelsen til fylkeskommunene et stort sprik når det kommer til forventinger, krav og tilrettelegging på mellomledernivå, vekket det min nysgjerrighet på området og påvirket valg av tema for studien. Gjennom problemstillingen søkes derfor ulike aspekt og ny kunnskap inn i diskursen om mellomleders rolle og utvikling av profesjonsfellesskapet, som jeg ønsker å benytte i fremtiden.

Proessen har tidvis vært krevende, men jeg synes likevel denne reisen har vært utrolig kjekk og lærerik. Jeg sitter igjen med mye nyttig og relevant kunnskap og kompetanse, som har bidratt til at jeg har utviklet meg som menneske.

Det er mange rundt meg som fortjener en takk. Først vil jeg takke min veileder, Gila Hammer Furnes for inspirasjon, gode innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også rette en stor takk til informantene som ville bidra inn i denne studien, samt til andre bidragsytere på skolen og mine medstudenter på NLA.

Videre fortjener min nærmeste familie en stor takk, for tid, tålmodighet og støtte i en travel og krevende tid, Håkon, Emilie, Adele og Mathea. Uten dere hadde jeg ikke kommet dit jeg er i dag. Takk også til rektor for tilrettelegging og oppmuntring slik at jeg har kunnet gjennomføre dette arbeidet ved siden av full jobb. Avslutningsvis vil jeg rette en stor takk til min gode venninne og kollega Runhild, uten deg hadde ikke denne reisen blitt den samme. Du har bidratt med kloke innspill, kritiske blikk og vært en stor støttespiller fra start til mål.

Utåker, mai 2022

Julie Holmedal Askeland



# Innholdsfortegnelse

<b>1. Kapittel 1 – Innledning</b> .....	1
<b>1.1 Formål og betydning</b> .....	2
<b>1.2 Bakgrunn for valg av tema</b> .....	2
<b>1.3 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning</b> .....	5
1.3.1 Avgrensning av studien .....	7
<b>1.4 Forskningsmessig plassering og tidligere forskning</b> .....	7
1.4.1 Abrahamsen og Aas .....	8
1.4.2 Lillejord og Børte .....	10
1.4.3 Skolelederforbundet .....	11
1.4.4 Helstad og Mausethagen .....	12
1.4.5 Aas og Skedsmo .....	12
1.4.6 Oppsummering av tidligere forskning .....	12
<b>1.5 Oppgavens oppbygging</b> .....	13
<b>2. Kapittel 2 – Teori</b> .....	15
<b>2.1 Mellomlederrollen</b> .....	15
<b>2.3 Profesjon og profesjonsfellesskap – et kunnskapshull?</b> .....	18
2.3.1 Profesjon .....	19
2.3.2 Begrepsforståelse .....	23
2.3.3 Profesjonsfellesskap – et lærende fellesskap .....	25
2.3.4 Fremvekst av begrepet profesjonelle læringsfellesskap .....	28
<b>2.4 Skolebasert kompetanseutvikling – mestringsforventning og læring</b> .....	29
2.4.1 Holdning, motivasjon og mestring – indre påvirkningsfaktorer .....	32
2.4.2 Wells Kunnskapssirkel – en modell for læring i fellesskap .....	33
<b>2.5 Oppsummering av teori</b> .....	34
<b>3. Kapittel 3 – Metode</b> .....	36
<b>3.1 Kvalitativ metode</b> .....	37
<b>3.2 Dybdeintervju</b> .....	38
<b>3.3 Hermeneutisk metodologi</b> .....	38
<b>3.4 Styrker og svakheter i forskningsdesign</b> .....	40
<b>3.5 Reliabilitet og validitet</b> .....	42
<b>3.6 Etske avveininger</b> .....	44
<b>3.7 Utarbeiding av intervjuguide</b> .....	47
<b>3.8 Gjennomføring av dybdeintervju</b> .....	49
<b>3.9 Oppsummering av metode</b> .....	50
<b>4. Kapittel 4 – Resultater og temabasert analyse</b> .....	51
<b>4.1 Transkribering</b> .....	51
<b>4.2 Temabasert analyse</b> .....	51
<b>4.3 Resultater og analyse</b> .....	52
4.3.1 Demografisk skjematisk oversikt .....	53

4.4 Rolleforståelse - Mellomlederrolle .....	54
4.4.1 Kjell om rolleforståelse .....	54
4.4.2 Haldor om rolleforståelse .....	59
4.4.3 Kari om rolleforståelse .....	63
4.4.4 Oppsummering av rolleforståelse .....	65
4.5 Forståelse av begrepet profesjonsfellesskap og profesjonsutvikling .....	68
4.5.1 Kjell om begrepsforståelse .....	68
4.5.2 Haldor om begrepsforståelse .....	73
4.5.3 Kari om begrepsforståelse .....	77
4.5.4 Oppsummering av begrepsforståelse - profesjonsfellesskap og profesjonsutvikling .....	82
5. Kapittel 5 – Drøfting .....	86
5.1 Rolleforståelse – I hvilken grad har mellomledernes forståelse av begrepene mellomleder og profesjon implikasjon for deres praksis? .....	87
5.2 Begrepsforståelse - Hvordan forstår mellomledere i skolen begrepet profesjonsfellesskap i lys av teori og empiri? .....	93
5.3 Formell lederutdanning – Hvilke sammenhenger har mellomledernes faglige bakgrunn og deres praksis? .....	99
5.4 Oppsummering av drøfting .....	104
6. Kapittel 6 – Avslutning .....	105
6.1 Sammenfatning av resultater .....	105
6.2 Implikasjon av studien .....	106
6.3 Avsluttende kommentar .....	107
7. Figur- og tabelliste .....	109
8. Litteraturliste .....	111
9. Vedlegg .....	117
Vedlegg 1, Intervjuguide .....	117
Vedlegg 2, Førebuings spørsmål informanter .....	125
Vedlegg 3, Samtykkeskjema .....	127
Vedlegg 4, Godkjenning fra SND .....	131



## 1. Kapittel 1 – Innledning

De siste 20-30 årene har det vært et skifte i mellomlederrollen i skolen, der en har gått fra en tydelig administrativ rolle til en rolle som i dag blir fremstilt som diffus og uklar, noe som bidrar til uklarheter i både rolleforståelse og praksis (Lillejord og Børte, 2018).

Skiftet i rollen fremstilles som et resultat grunnet økt oppmerksomhet på elevenes læring, der det nå rettes blikk mot skoleledelse og hvordan lede en lærende organisasjon, en betraktning som finner støtte i Ottesen (2019:163) og Helstad & Mausethagen (2019:15), som peker på at arbeidsoppgavene til lederne har økt i omfang og der kompleksiteten er stor. De viser eksplisitt til at arbeidsoppgavene i tillegg til å være leder nå også innebærer å lede endring og utviklingsoppgaver, noe som påvirker ledernes arbeidshverdag og handlinger rundt egen praksis. Samtidig peker de på et spenningsforhold mellom kontroll, styring, frihet og makt, faktorer som har preget ledernes arbeidshverdag og ledelsesteoriene over tid. Hvordan mellomlederne forstår og tolker disse endringene, samt hvordan deres tolkning og forståelse kommer til uttrykk i et utviklingsperspektiv, er derfor et spennende og relevant aspekt å undersøke, og danner kjernen for denne studien.

Når fokuset nå rettes mot elevenes læring og resultater, bidrar det til økt forventning til skoleledere om å ha større oppmerksomhet på arbeidet lærerne gjør i klasserommet. Abrahamsen (2019:21) trekker fram endring og økt forventning som årsak til at oppgavene for mellomledere i skolen har økt med omtrent 50% de siste 10-15 årene. Rollen trekkes fram som viktig fordi de er strategisk posisjonert i skolen mellom rektor og lærerne, samt at de ifølge Abrahamsen (2019) representerer en ny-implementert ressurs, som kan rettes tydelig inn mot det å være leder for lærernes profesjonsutvikling i klasserommet. Hermansen (2019:30) peker på noe av det samme og understreker et viktig aspekt når hun etterspør hvordan tilrettelegging for kunnskapsutvikling skjer på skolenivå, og hvilke roller og ansvarsområder lærere og skoleledere blir tillagt i arbeidet med å utvikle profesjonskunnskap, noe studien søker å belyse og innhente kunnskap om.

På fremsiden er Kierkegaard (1994) sitert, der budskapet kan tenkes koblet mot ledelse og utvikling. Sitatet kan tolkes dithen at en bør ha menneskers verdighet i høysetet, og gjennom først å finne ut hvem en selv er, og deretter forstå eller være opptatt av andre kan en bidra til utvikling. I lys av Kierkegaard (1994) er det derfor viktig at skoleledere forstår egen rolle når nye krav og føringer skal implementeres, noe denne studien søker å kaste lys over.

## **1.1 Formål og betydning**

Denne studien er basert på antagelsen om at dagens mellomlederrolle ikke har en klar og tydelig rollebeskrivelse, og at med denne tilnærmingen som bakgrunn bidrar til stor variasjon i hvordan mellomledere forstår og utøver praksis. I forlengelse av denne antagelsen kan derfor mellomledernes tilnærming føre til ulik praksis i deres lederhandlinger rundt utvikling av profesjonsfellesskapet.

Hensikten med studien er derfor å oppnå en dypere forståelse, samt bidra til nye aspekter ved hvordan mellomledere beskriver sin rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet. Studien kan dermed bidra inn i diskursen om skoleleders rolle og bidra til videreutvikling av denne, ettersom samfunnet nå stadig stiller høyere krav til både aktivitet og effektivitet. Slik kan studien bidra til å innhente mer kunnskap innenfor utdanningsledelse, tette aktuelle kunnskapshull, samt å være relevant og nyttig som forskningsfelt. Samtidig kan sluttresultatet belyse ulike måter å være mellomleder på, og gi videre støtte og undring til andre, ledere eller mellomledere som leser oppgaven.

## **1.2 Bakgrunn for valg av tema**

Samfunnet har de siste årene hatt en formidabel utvikling der styring og kontroll har stått sentralt og hvor lærer- og lederroller har endret seg grunnet de mange politiske initiativene om å styrke kunnskapsgrunnlaget i skolen og gjennom påvirkningen av New Public Management-ideene, heretter omtalt som NPM (Helstad og Mausethagen, 2019:13). Fra 1980- og 1990 årene har overgangen fra regelstyring til målstyring preget ansvarsstyringen i kommunene, der reformbølgen, NPM, ligger til grunn for styringslogikken på både skole- og kommunenivå (Roald, 2012:30). Roald (2012:30) omtaler NPM, som «ei samanfating av ulike marknadsinspirerte reformelement innan offentlig sektor», og en forvaltningstenkning som åpner for vektlegging der en kombinasjon av måling og tilsyn av elevresultater danner grunnlag for styring.

Helstad og Mausethagen (2019:14) viser til en interessant kombinasjon når det gjelder de politiske initiativene de siste tiårene, faktorer som påvirker lederhandlingene. Det vektlegges en styrking av kunnskapsbase og kunnskapsarbeid, lik Finlands praktisering, når blant annet krav om mastergrad på lærerutdanning ble innført. Siden hele samfunnet er i endring er det selvsagt viktig å følge med i tiden og utvikle alle profesjoner, også lærere og ledere innenfor skolen. Skolen skal speile samfunnet, og da må skolene også følge med. I den forbindelse er det viktig å være undrende, stille kritiske spørsmål og være refleksiv, enten det er i rollen som lærer eller mellomleder. For hva eller hvordan kan og vil endringene påvirke skolehverdagen og arbeidsoppgavene en står ovenfor, og hvilken

forståelse har den enkelte når det kommer til relevante begreper og dens betydning for egen praksis. Det som belyses er viktige og relevante spørsmål som også danner grunnlaget for denne studien.

Videre når det gjelder initiativene fra politisk hold, vektlegges en mer angloamerikansk tendens, med testing og ansvarliggjøring (Roald, 2012). Politikerne ønsker en mer prestasjon- og kvalitetsorientert tilnærming som finner sted i en kontekst der en historisk sett har hatt et sterkt partnerskap mellom demokratiske og progressive politiske regimer og lærerprofesjonene. I praksis betyr endringene at lærere og ledere må balansere ulike forventinger og krav, noe som i seg selv kan by på utfordringer for de ulike skolene. Som mellomleder får disse politiske utviklingstrekkene betydning siden ledergruppene på hver enkelt skole står ansvarlig for å lede og drive utviklingsarbeid, i tråd med ivaretagelse av resultatfokus og kvalitetssystemer (Helstad og Mausethagen, 2019:14). I kjølvannet av disse endringene har en sett en økende grad av differensiering av ansvar- og arbeidsoppgaver, samt en fremvekst av nye og/eller endrede roller (Helstad og Mausethagen, 2019:15). Hvordan mellomlederrollen forstås på bakgrunn av disse endringene og hvordan den blir praktisert er derfor av interesse og et viktig tema å undersøke nærmere. For er det slik at mellomlederne har kontroll på hva som tillegges og forventes i rollen, og hva den konkret innebærer? Eller er det opp til hver enkelt mellomleder å bestemme og utforme rollen selv? Faktorer som er relevante og sentrale og å belyse, og som ifølge Abrahamsen (2019) er forsket lite på.

Etableringen av nye roller i skolen er en del av et større politisk satsingsprosjekt om å skape flere karriereveier i skolen (Helstad og Mausethagen, 2019). Hvordan en gjennomfører og tenker rundt nyetablering og nye roller i skolen, er en interessant og relevant dimensjon å utforske. Helstad og Mausethagen (2019:15) hevder at det er mangel på spesifikke krav om tilleggskompetanse på lærer- og lederroller, på tross av dagens relativt brede tilbud om videreutdanning i skolen.

Lillejord og Børte (2018) etterlyser det samme etter at de gjennomførte studien «Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov – en systematisk kunnskapsoversikt». Lillejord og Børte (2018) viser til forskning der mellomledernes opplæringsbase står sentralt, og hvor resultatet konkluderer med store forskjeller. Det settes søkelys på at "arbeidsoppgavene mellomlederne gjør i liten grad forbereder dem på hvordan de skal lede en skole og drive skoleutvikling» (Lillejord & Børte, 2018:34). I tillegg konkluderer studien deres med at opplæringsprogram for mellomlederne må være fleksible og ta hensyn til gruppenes forskjeller ved å ta utgangspunkt i faktiske

kunnskapsbehov. Hva som ligger i endringene rundt rollen og hvilken kunnskap og kompetanse den enkelte mellomleder har, og hvordan rollen praktiseres, har derfor stor verdi å rette søkelys på i denne studien.

Døvig et al. (2016:39) viser til at lederrollen er sentral for å utvikle organisasjonen, der hovedoppgavene eksplisitt er å ivareta roller eller gjennomføre viktige og avgjørende oppgaver organisasjonen står ovenfor. Slik en nå kan tenke med implementering av LK20, der konteksten legger rammer for føringer som ansvar, myndighet, atferd og krav til kompetanse.

I boken «Ledelse av fremtiden skole» peker Aas og Paulsen (2016) på utfordringer av rolleforståelsen. De viser til Utdanningsdirektoratet sine ønsker for den nasjonale rektorutdanningen, der de nevner «rolleforståelse, trygghet i lederrollen, mot og kraft til å lede, personlig og faglig styrke til å stå opp og ta lederskap [...]» (Aas & Paulsen, 2016:14). Det de viser til her, er en viktig dimensjon i hvorfor kunnskap på området bør belyses. Hvordan den enkelte mellomleder tolker og forstår disse utfordringene vil derfor være svært spennende for studiens empiri.

Med tanke på utviklingen i de ulike rollene søker studien også å bidra inn i diskusjonen om utdanningsnivå har noe å si for hvordan mellomledere forstår sin rolle, hvordan egen praksis gjennomføres og om denne praksisen påvirkes av utdanning evnt. mangelfull utdanning.

Utviklingen og intensjonen rundt endringene av rollen kan sees på som en styrke når det kommer til undervisningspraksis og vilkår for elevene. Helstad og Mausethagen (2019:16), viser her til «International leadership», der gode skoler har en skoleledelse som nesten alltid retter oppmerksomheten mot elevenes læring. På bakgrunn av en slik tilnærming er det nærliggende å tro at det er behov for mer forskning når det kommer til å kartlegge og forstå hvordan mellomlederne definerer egen rolle og profesjon og hvordan de konkret arbeider med utvikling av profesjonsfellesskapet.

Spenningene som ligger her og i hvordan lede skolene slik at kvaliteten i skolene og endringene bidrar til å øke det pedagogiske utviklingsarbeidet og elevenes læring, står derfor svært sentralt. Aas & Vennebo (2021:291) etterlyser eksplisitt mer forskning på området, og de understreker behovet for flere empiriske studier som kan belyse hvordan arbeid i profesjonelle læringsfellesskap kan bidra til skoleutvikling. En endring og utvikling som kan påvirke positivt med tanke på skolekultur, skolestruktur, skoleledelse, lærermotivasjon og lærerengasjement. Det samme etterlyser Lillejord og Børte (2018). I

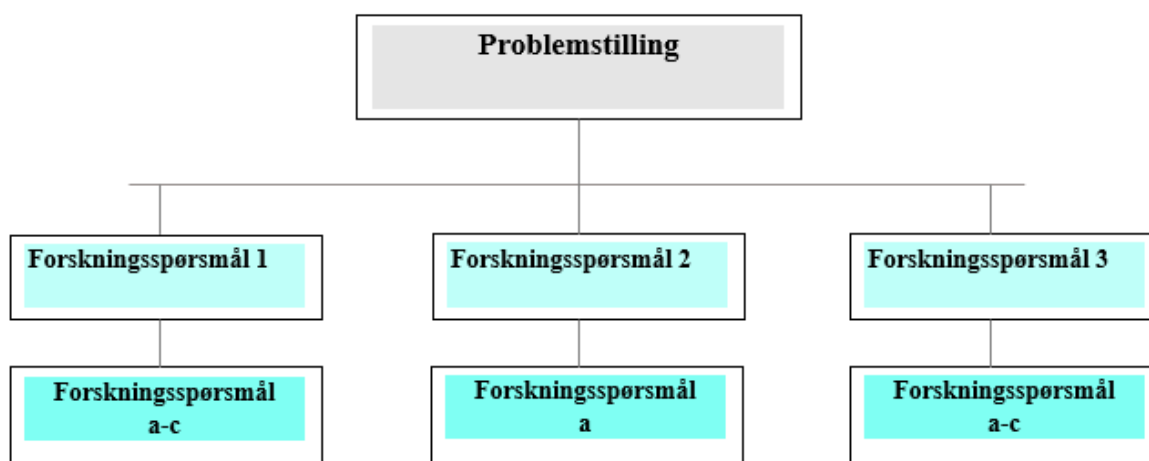
deres studie blir søken etter nye ulike empiriske studier nevnt, mellom annet empiriske studium som undersøker hvordan skolen er organisert, og om deres funn genererer ansatte til å innfri målene. Betrachtingene underbygger derfor hvorfor min problemstilling er aktuell og relevant som forskningsfelt.

### 1.3 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning

Studiens problemstilling søker å belyse og forske i dybden på mellomlederrollen, og hvordan den enkelte mellomleder forstår sin rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet. Studien har et tredelt hierarki med forskningsspørsmål som søker å konkretisere problemstillingen ytterligere (se figur 1). Forskningsspørsmålene på nivå 3 er analyseverktøy i oppgaven, og presenteres i kapittel 4 om analyse og resultater.

Med følgende problemstilling tar studien sikte på av å avdekke mellomledernes rolleforståelse i et utviklingsperspektiv:

*Howdan beskriver mellomlederne sin rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen?*



Figur 1: Forskningsspørsmål - hierarki

I tabellen under (tabell 1) synliggjøres og grunngis problemstillingen, samt forskningsspørsmålene i tråd med den hierarkiske oppbyggingen i figur 1.

<b>Problemstilling: Hvordan beskriver mellomlederne sin rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen?</b>		
<b>Forskningsspørsmål:</b> For å understøtte min forskning har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:	<b>Hvordan finne svar?</b>	<b>Hvorfor?</b>
<p><b>1. I hvilken grad har mellomledernes forståelse av begrepene mellomleder og profesjon implikasjon for deres praksis</b></p> <p>a) Hvordan forstår mellomlederne selv begrepet, <i>mellomleder</i>?</p> <p>b) Hva legger mellomlederne i begrepet profesjonsfellesskap?</p> <p>c) Hvilke konkrete arbeidsoppgaver har en som mellomleder og hvem bestemmer hvilke oppgaver rollen innbefatter?</p>	Gjennom intervju, empirisk forskning	<p>Viktig for å forstå i forhold til kontekst og eget syn på profesjon.</p> <p>Viktig å danne seg et bilde av hva mellomlederen selv legger i begrepene.</p> <p>Viktig for å kartlegge hva mellomlederne gjør, og hvem som legger rammene for utøvelse av profesjon knytt til utvikling</p> <p>Viktig for å forstå konteksten og relevans for studien</p>
<p><b>2. Hvordan forstår mellomledere i skolen begrepet profesjonsfellesskap i lys av teori og empiri?</b></p> <p>a) Hva mener mellomlederne kjennetegner et godt profesjonsfellesskap?</p>	Gjennom litteratur, og tidligere empiri, samt informantenes syn.	Hva sier teorien og tidligere empirisk forskning? På hvilket grunnlag og ståsted kan en innhente ny empiri og utvikle ny kunnskap? Knytte videre inn mot hva mellomlederne selv mener.
<p><b>3. Hvilke sammenhenger har mellomledernes faglige bakgrunn og deres praksis?</b></p> <p>a) Hva slags utdanning og erfaring har mellomlederne? Mener de utdanningen og tidligere erfaring har betydning for utøvelse av egen praksis?</p> <p>b) Hvilken praksis har mellomlederne for utvikling av profesjonsfellesskapet</p> <p>c) Hvilke suksessfaktorer mener de bør ligge til grunn?</p>	Gjennom intervju. Hva sier informantene selv.	<p>Viktig for å kartlegge om utdanning har noe å si for utøvelse av rollen. Også sett i lys av tidligere forskning.</p> <p>Interessant å knytte inn hva teori og tidligere forskning sier – for å bidra inn i samtalen om ny kunnskap</p>

Tabell 1: Problemstilling, forskningsspørsmål og grunngeving

### **1.3.1 Avgrensning av studien**

I studien søker jeg etter innsikt for å synliggjøre viktigheten av mellomleders rolle ved konkret å spørre hvordan mellomlederne selv forstår og beskriver egen rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen, noe som avgrenser forskningen rundt mellomleders rolle. Studien utdyper både teori og empiri inn mot nøkkelbegrepene, *mellomleder*, *profesjon* og *profesjonsfellesskap*, og nærliggende begrep som *profesjonelle læringsfellesskap* og *skolebasert kompetanseutvikling*, ettersom innholdet i begrepene kan støtte og forankre svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene i datamaterialet. Siktemålet med studien er å få et dypere bilde av dagens situasjon, men grunnet ulike rammefaktorer må studien avgrenses ytterligere. Rammefaktorer som tid, demografi og studiens størrelse påvirker hvordan studien er gjennomført. På bakgrunn av avgrensningen og grunnet ønsket om å gå i dybden på tematikken er det benyttet tre informanter fra samme videregående skole, som hver er intervjuet med semistrukturert dybdeintervju. Målet var å benytte informanter fra både yrkesfag, tilrettelagt og studiespesialisering for også å kunne kartlegge styrker/svakheter innenfor tilsynelatende samme kultur, som videre kan sees på som relevant inn i dialogen om profesjonsfaglige- og yrkesfaglige perspektiver, og dermed nyttig å tilegne seg kunnskap om. Grunngevingen går i retning av hvilken betydning kulturen kan ha å si for resultatene. Kan kulturen påvirke hverandres syn, og fremkommer en normert eller deskriptiv tilnærming når de ulike mellomlederne omtaler sin rolle basert på hvem de er mellomleder for? Faktorer som påvirket valget rundt avgrensning med studien.

Selve studien er organisert med tre sentrale mål i søken etter ny kunnskap:

- 1) å redegjøre for, studere, analysere og drøfte teori om mellomleders rolle og utvikling av profesjonsfellesskapet
- 2) å frembringe kunnskap om mellomledernes praksis rundt egen rolle
- 3) å stille teori opp mot empiri og drøfte hvorvidt teori og praksis henger sammen

Studien tar altså for seg relevant teori og empiri som kan ha innvirkning på mellomledernes forståelse, beskrivelse og praksis rundt utvikling av profesjonsfellesskapet.

### **1.4 Forskningsmessig plassering og tidligere forskning**

Bass (2009:25) viser til at å være leder er et av verdens eldste yrker, og understreker at hvordan vi forstår ledelse har vært en viktig del i søken etter kunnskap, og er derfor et sentralt tema å belyse i denne studien. Tidligere forskning om ledelse går helt tilbake til Taylorismen rundt århundreskiftet, der innføring av systematikk og vitenskapelige

metoder lå til grunn for organisering og ledelse (Wig, 2009:14). Fra den tid og fram til i dag er det utarbeidet et utall av teorier om ledelse. Innen skoleforskning har en tradisjonelt satt søkelys på rektor som individ, og på dennes ledelse og rolle. Helstad & Mausestagen (2019:22) viser til endring av en utvidet forståelse for skoleledelse som term, der ikke bare rektor er innlemmet, men også de som deltar i aktivitetene. Ledelsesforskningen har dreid mot et distribuert perspektiv, som ifølge Helstad & Mausestagen (2019) forstås som en praksis som bidrar til å skape samhandling. Blikket flyttes fra individ over mot relasjoner og aktiviteter, der ledelse oppstår mellom mennesker og der flere mennesker er aktører, et relevant aspekt inn mot mellomleders rolle ettersom de nå blir sett på som formelle skoleledere, og har ansvar for både administrative oppgaver, personalledelse og utvikling av profesjonsfellesskapet. Som leder er det derfor viktig at en tilegner seg en forståelse for hvilke faktorer som bør ligge til grunn ettersom det får betydning for praksis, og ens lederhandlinger.

Ledelse utøves i kontekst, og endringene på mellomledernivå fra en administrativ rolle til en mer lærings- og prosessorientert rolle, der en også har ansvar for profesjonsutvikling, er store. Endrede forventninger innebærer også endrede arbeidsoppgaver, noe som gjør at en må sette søkelyset på rett sted for å imøtekomme nasjonale styringssignaler (Døvig et al. 2016:40). Studiens forskningsmessige plassering vil derfor være et empirisk orientert prosjekt der mellomleders rolle står sentralt inn mot arbeidet med utvikling av profesjonsfellesskapet. Møller (2019) viser i forskning til viktigheten av det relasjonelle arbeidet i kontekst, og understreker: «Samtidig forutsetter utvikling av profesjonalitet i skolen at både skoleledere og lærere samarbeider om å ta et aktivt og mer strategisk grep om forvaltningen av eget kunnskapsfelt» (2019:98).

I det videre presenteres aktuell forskning som støtter og forankrer hvorfor tematikken og problemstilling er relevant og aktuell som forskningsfelt.

#### **1.4.1 Abrahamsen og Aas**

Forskning basert på mellomlederrollen er ikke et felt med lange tradisjoner. Abrahamsen (2019) viser til lite forskning både nasjonalt og internasjonalt, og trekker inn forskning på området når hun konkluderer:

«Tidlig forskning viser at mellomlederrollen har vært en altoverveiende administrativ rolle som har handlet om å være en stabil tilrettelegger, en slags vaktmesterrolle, bestående av å holde orden på materiell og rydde opp der det trengs i tillegg til å ta seg av elevdisiplin og fravær (Abrahamsen; 2019:96).



Abrahamsens (2019) funn retter seg mer mot «den gamle» inspektørrollen, og er således noe på siden av mitt forskningsfelt som omhandler en mer læringscentrert ledelse, men er av stor interesse siden funnene underbygger behovene for mer forskning.

Noe av det samme synet finner vi også uttrykk for i boken, *Mellomleder i skolen*, skrevet av Abrahamsen og Aas (2019). Her blir det vist til at forskning på mellomledere i norsk skole i stor grad har omfattet videregående skoler, noe de mener henger sammen med strukturelle endringer fra midten av 1990-tallet. Abrahamsen (2016:196) viser til at hensikten med omorganiseringen og endringene på mellomleders ansvar og oppgaver i hovedsak handler om å satse på «instructional leadership», eller «tett-på-ledelse».

Instructional leadership handler om kvalitetsutvikling og å legge til rette for ledelsesstrategier der rektor og ledergruppen er tett på elevenes læring i klasserommet og overvåker kvaliteten på opplæringen, samt en utvikling med søkelys på hvordan bygge lederteam, i tillegg til å inkludere mellomlederen som et «fullverdig» medlem av lederteamet og sikre god og jevnlig kommunikasjon på alle nivå i skolen. En organisering som er i tråd med innholdet i overordnet del 3.5 «Prinsipp for skolens praksis», noe vi kommer tilbake til senere.

I «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17-18) understrekes det at skolen skal være «et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis», samt at samarbeidet «forutsetter god ledelse». Videre presiseres det at «god ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen». Det kan være nærliggende å forstå det som en forventning til at både lærere og ledere benytter seg av forsknings- og erfaringsbasert kunnskap, for å jobbe mot skolens felles mål gjennom målrettede tiltak. Abrahamsen og Aas (2019:8) underbygger denne forståelsen: «En slik endring av struktur vil også innebære endring av relasjoner, makt, tillit og autonomi mellom rektor, avdelingsledere i lederteam, og mellom avdelingsledere og lærerne i skolene». En må derfor plassere seg i dagens situasjon og studere mellomleders rolle.

I forlengelse av Abrahamsen og Aas (2019) viser Møller (2019:185) til noe av det samme: «det indikeres et behov for endring i skolekulturen, hvor både lærerprofesjonen og skoleledere utvikler større beredskap for å oppsøke, utforske, analysere og eksperimentere med kunnskap». Videre påpeker Munthe & Postholm (2017) skolelederes behov for kunnskap og kompetanse innen endringsledelse og en god forståelse for hvordan man kan støtte individers og gruppers muligheter for kompetanseutvikling. I tillegg trekker de fram

kollektiv læring, hvor lærerne inkluderes, omtalt som skolebasert kompetanseutvikling, som vil bli belyst i teorikapitlet, et aspekt som passer godt inn i studiens problemstilling.

#### **1.4.2 Lillejord og Børte**

I nyere forskning avdekket Lillejord og Børte (2018) en interessant dimensjon i forhold til rolleforståelse og mellomleders arbeidsoppgaver, i den tidligere omtalte metastudien: «Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov – en systematisk kunnskapsoversikt». Forskningen deres finner at mellomlederne ofte har en mangelfull jobbeskrivelse og at selve rollens funksjon betraktes som uklar. Jobben til mellomlederne blir først og fremst bestemt av rektor og skal dekke behovet for avlastning eller skjerming, og bidra til at lærerne får praktisk hjelp og støtte. Videre understrekes det at siden jobben ikke er definert med et klart ansvar er den heller ikke avgrenset. På bakgrunn av denne forskningen er det nærliggende å tro at det forekommer variasjoner fra skole til skole og gjerne fra dag til dag, på hva mellomlederne faktisk gjør. Flere av artiklene Lillejord og Børte (2018) benyttet i sin studie konkluderte med at det må tenkes nytt rundt mellomledernes rolle, det må vektlegges et distribuert perspektiv på ledelse, noe som kan bidra til økt forståelse for skolen som organisasjon.

Distribuert ledelse er et konsept som har en praktisk materiell begrunnelse, og som skal bidra til økt samspill, jf. Paulsen (2019:74). Paulsen (2019) viser videre til et komplisert og komplekst sosialt system og hevder at én aktør alene ikke kan lede effektivt. Det omtales i den forbindelse både et formelt og et uformelt aspekt. Det formelle aspektet går i retning av at det kreves et lag av ledere, som i samspill løser de oppgavene de står ovenfor, mens det uformelle aspektet omfatter at ledelsen involverer lærere i ledelsesoppgaver. Det påpekes at lærerne i særdeleshet må involveres i beslutningsprosesser knyttet til pedagogiske valg og felles profesjonsutvikling, et syn på ledelse som peker i retning av en gjensidig avhengighet. En slik tilnærmingen viser at distribuert ledelse involverer lærerne i beslutningsprosessen med mål om å oppnå en mer elevfokusert ledelse, jf. Paulsen (2019). I forlengelse av slik ledelse vil en oppnå en undervisningspraksis som er positivt relatert til elevenes læringsresultater, grunnet et teoretisk forankret profesjonsfelleskap. For mellomledere vil en bevissthet rundt en slik form for ledelse jf. Paulsen (2019) være interessant å betrakte, og ha relevans for problemstillingen i denne studien.

I forlengelse av rolleforståelse fremkommer et annet funn hos Lillejord og Børte (2018) som omhandler mellomleders erfaring og utdanning. Informantenes demografiske variabler som kjønn, geografi, hvor mange års yrkeserfaring, beliggenhet og trinn viste

store ulikheter. Forskerne konkluderte med at arbeidsoppgavene mellomlederne gjør i liten grad forbereder dem på hvordan de bør lede og drive skoleutvikling. Kunnskapsrapporten deres konkluderte med at mellomlederne har behov for særskilt kompetanse i kollektive ledelsesformer for å kunne lede lærende profesjonsfellesskap innenfor sine respektive avdelinger. Avslutningsvis etterlyser de mer eksplisitt empirisk forskning på følgende områder:

- ✓ Empiriske studier som undersøker om skolen er organisert på måter som hjelper de ansatte til å innfri målene
- ✓ Studier som undersøker hva det faktisk innebærer å lede skoler, studier som kobler ledelse av skoler til aktiviteter i skolen og problemer i skolen
- ✓ Studier som sammenligner utdanningssektorens organisering med hvordan andre store samfunnsinstitusjoner er strukturert, organisert og ledes
- ✓ Studier som sammenligner lærere med andre profesjonsgrupper
- ✓ Studier som undersøker hvordan lærerprofesjonen og skolelederne kan bli utfordret slik at skolen som organisasjon kan utvikle en infrastruktur for vedvarende læring.

(Lillejord og Børte, 2018:51)

Basert på det som her kommer fram vil studien på mellomleders rolle relatert til utvikling av profesjonsfellesskapet være av stor interesse for å belyse og eventuell avdekke kunnskapshull, kunnskapshull som Lillejord og Børte (2018) hevder å ha identifisert.

### **1.4.3 Skolelederforbundet**

I forskningsrapporten: «*Mellomlederens jobbtilfredshet, myndiggjøring og praksislæring i ledelse*», til Skolelederforbundet (2021), finner vi noe av det samme synet som hos Lillejord og Børte (2018). Deres analyser og funn bygger på mellomlederundersøkelsen 2021, der formålet var å belyse norske mellomlederes handlingsrom og utviklingsmuligheter som ledere. Studien var basert på dagsaktuelle data med basis i norske og internasjonale oversiktsstudier og noen enkeltstudier, jf. Lillejord og Børte (2018) tidligere omtalte kunnskapshull. Forskningsrapporten (Skolelederforbundet, 2021) presenterer mellomledernes rolleforståelse og tilnærming, og blir fremstilt som en barriere i utvalget. Mellomlederne, omtalt som avdelingsledere i rapporten, så ikke på seg selv som ledere i betydning av å ha ansvar for andre, men hadde fokus på rent administrative oppgaver som læremidler, timeplan og pensum (Skolelederforbundet, 2021:2). Skolelederforbundet (2021) viser til en tendens der mellomlederne var klar over

forventningene som lå i å følge opp lærernes undervisning, men mellomlederne ga uttrykk for en uvillighet og opplevde at de var ute av stand til å gjennomføre konkret oppfølging. Deres studie refererte til Lillejord og Børte sin rapport fra 2018, der mangel på profesjonskunnskap for å utøve lederjobb ble presisert. Resultatene viser at det fortsatt er behov for å undersøke og tilegne seg mer empirisk materiale når det kommer til rolleforståelse og funksjon rundt mellomlederrollen i norsk skole.

#### **1.4.4 Helstad og Mausethagen**

Helstad og Mausethagen (2019:16) viser til norske studier gjennomført på anerkjente skoler. Resultater fra disse viser at når rektorer sammen med sitt skolelederteam retter søkelys på læring gjennom samarbeid og der rektorene selv setter agenda for skoleutviklingen, bidrar det til positive resultater. «En kombinasjon av formelle ledere som tar ansvar for ledelse for læring på alvor, og der flere får mulighet til å ta ledelsesinitiativ, og at praksis blir gjenstand for refleksjon og kritisk vurdering gjennom en løpende dialog, synes å være nødvendig for at utvikling skal skje» (Helstad & Mausethagen, 2019:16). Et forskningsresultat det er spennende å undersøke nærmere ved å se på hvordan mellomledere definerer og utøver rollen sin.

#### **1.4.5 Aas og Skedsmo**

Studien min søker videre en bevissthet rundt mellomlederes profesjon og deres forståelse rundt egen rolle, og språkbevissthet rundt myndighetenes begrep knyttet til utvikling. Ved å dele et språkfelleskap og enes om begrepsforståelse vil en være bedre rustet til å både tolke og overføre teori til praksis. Denne tilnærmingen støttes av Aas og Skedsmo (2014) som i sin studie har forsket på kollektiv kunnskapsbygging og profesjonalisering av lederteam. De understreker at kunnskap og erfaring fra praksisfeltet, sammen med ferdigheter rundt faglig begrunnede argumenter vil være avgjørende i en kunnskapsbyggende prosess. Videre påpekes det at dersom utviklingsprosessen skal være suksessfylt, må en som skole både på individnivå, i ledergruppen og i skolen som helhet, ha en felles referanseramme og forståelse for hva som ligger til grunn. De skriver: «Utvikling av et felles språk har vært avgjørende for den kollektive kunnskapsbyggingen i teamet» (Aas & Skedsmo, 2014:291). Denne dimensjonen som omtales bør derfor belyses og undersøkes nærmere for å bidra til kunnskapsbyggingen i fremtiden.

#### **1.4.6 Oppsummering av tidligere forskning**

Abrahamsen og Aas (2019), Lillejord og Børte (2018), Skolelederforbundet (2021), Helstad og Mausethagen (2019) og Aas og Skedsmo (2014) sine studier danner dermed hovedgrunnlaget for hvorfor denne studien har relevans og har en viktig stemme for

utvikling av mellomleders rolle, ettersom de belyser samme tematikk, og det eksplisitt etterspørres mer empirisk forskning på området. Studien kan dermed sees som et motsvar til den tidligere omtalte forskningen og bidra til å tette gapet som etterspørres.

### **1.5 Oppgavens oppbygging**

I avhandlingens fremstilling er hovedfokuset knyttet til mellomlederrollen i et utviklingsperspektiv, og avhandlingen er delt inn i seks kapitler.

Kapittel en presenterer bakgrunn for valg av tema, formål og betydning, prosjektets forskningsmessige plassering, tidligere forskning, problemstilling, samt oppgavens oppbygging. Kapitlet belyser, grunngir og forankrer valgene som er tatt ved denne studien.

Kapittel to redegjør for studiens teoretiske tilnærming, og belyser relevant teori inn mot problemstilling og forskningsspørsmålene i studien. Formålet med kapitlet er å gi en oversikt og bidra til et teoretisk forankret kunnskapssyn rundt mellomlederrollen og begrepene profesjon og profesjonsutvikling, samtidig som det synliggjør det teoretiske grunnlaget for studien. Teorien som presenteres legger også grunnlag for analyse i kapittel fire og drøfting i kapittel fem.

Kapittel tre handler om studiens metodiske tilnærming, der valg og beslutninger rundt det vitenskapsteoretiske grunnlaget, forskningsmetoder og begrunnelser for disse presenteres. Metodekapitlet handler hovedsakelig om studiens kvalitative forskningsdesign og beskriver og forankrer prosessen rundt valg av designet. Den første delen i kapitlet omhandler vitenskapsteoretiske tradisjoner som grunngir studiens retning. Videre viser metodekapitlet hvordan retningslinjer rundt egen forskning er anvendt. En viktig del i metodekapitlet er den metodiske tilnærmingen til kvalitativt forskningsdesign med hensyn til semistrukturert intervju og hermeneutikkens metodologiske betydning, jf. momenter som validitet og reliabilitet. Det viser til valg for å støtte og forankre anerkjente kriterier innenfor disse aspektene. Målet med denne delen er å vise en redelighet til studiens funn, og belyse hvorvidt studiens validitet og etiske forpliktelser er ivarettatt gjennom prosessen.

I kapittel fire fremstilles de empiriske funnene og en analyse basert på disse. De kvalitative dataene sees i lys av teori og tidligere forskning, og knytter disse sammen. Kapitlet belyser forskningsdeltakernes uttalelser opp mot det teoretiske kunnskapsgrunnlaget som studien vektlegger. En kan dermed belyse eventuelle tendenser i informantenes forståelse og praksis i lys av teori og forskning, og videre sammenligne og lete etter funn.

I kapittel fem drøfter jeg funn fra datamateriale basert på analysen. Drøftingen går i hovedsak ut på å belyse rolleforståelse; hvordan mellomlederne forstår og tolker sin rolle, begrepsforståelse; med en vektlegging rundt begrepene profesjon og profesjonsfellesskap, samt et delkapittel som drøfter om formell lederkompetanse har noe å si for forståelse av mellomlederrollen og praksis knyttet til dette. Hensikten med drøftingen er å bidra inn i diskusjonen rundt mellomleders rolle, og basert på de empiriske funn i studien kunne bidra til en bevisstgjøring og en mulig videreutvikling av rollen. Drøftingen sees i lys av og forankres i teori rundt temaer fra kapittel to, og tidligere forskning fremstilt i kapittel én.

Kapittel seks belyser konklusjoner som følger av studien, og gir en fremstilling av studiens betydning som forskningsfelt. Kapittelet sammenfatter funn som kan ha innvirkning på mellomledernes rolle i et utviklingsperspektiv, og belyser mulige implikasjoner.

Avslutningsvis foreslås mulige fremtidsperspektiv for forskning i feltet knyttet til tematikken i denne studien.

## **2. Kapittel 2 – Teori**

I dette kapittelet vil det bli beskrevet teori som belyser og forankrer tematikken rundt problemstillingen og informantenes forståelse. Kapittelet tar for seg perspektiver på mellomledernes rolle i et utviklingsperspektiv, og knytter relevant teori inn mot begreper, faktorer og mulige verktøy en som mellomleder kan benytte seg av i utøving av rollen, og som kan sees som bakgrunnskunnskap for å forstå rollen i et utviklingsperspektiv.

Kapittelet starter med teori om mellomleder og mellomleders rolle, videre presenteres teori rundt profesjon og profesjonsfellesskap, samt kunnskapsutvikling og skolebasert kompetanse. Teorien fremstiller en klar sammenheng mellom kunnskapsutvikling, skolebasert kompetanse og profesjonsutvikling.

Avslutningsvis ser vi på påvirkningsfaktorer og Wells kunnskapssirkel som en modell og et mulig arbeidsverktøy for læring i fellesskap. Denne modellen kan være et nyttig verktøy i et utviklingsperspektiv, og påvirkningsfaktorene er sentrale siden de kan være avgjørende for om en lykkes i sitt arbeid med å utvikle profesjonsfellesskapet. Det som presenteres er viktige dimensjoner og et grunnleggende kunnskapsgrunnlag en som mellomleder bør ha kjennskap til i sitt virke.

### **2.1 Mellomlederrollen**

Termen «mellomleder» har i organisasjonskultur lang historikk. Paulsen (2019) viser til organisasjonsteoretikeren James D. Thomsen som påviste i 1967 at alle organisasjoner av en viss størrelse både har et strategisk nivå, ledet av toppledere, og et operativt kjernenivå, der kjernevirksomheten blir utført av organisasjonens ansatte. Operative nivå handler om den daglige virksomheten som skjer innenfor hver avdeling. Paulsen (2019:107) viser til gapet mellom disse to myndighetsnivåene som fylles av mellomleders rolle i kraft av formell myndighet, faglig ansvar og personalansvar. Mer konkret kan en på bakgrunn av presentert teori si at dagens mellomledere står mellom rektor og lærerne i myndighetshierarkiet, og har varierende arbeidsoppgaver knyttet til både pedagogiske og administrative funksjoner. Paulsen (2019:107) beskriver nåværende rolle slik: «Dersom vi begynner nedenfra i den videregående skolens hierarki, er utgangspunktet for mellomlederrollen en formell leder med personalansvar innenfor avdelingen, og personalansvaret går ut på å lede fagfeller innenfor et profesjonelt fellesskap der mellomlederen tilhører det samme fagfellesskapet».

I likhet med Paulsen (2019), omtaler også Hope (2015) mellomlederen i en hierarkisk og funksjonell dimensjon, men Hope (2015) har valgt følgende definisjon:

«En mellomleder er enhver leder som befinner seg to nivåer under toppsjef, og ett nivå over arbeidere/førstelinjemedarbeidere, som binder sammen virksomhetens strategiske og operative nivå, og som har ansvar for minst en del av virksomhetens forretningsprosesser, men ikke forretningsprosessene som et hele» (Hope, 2015:22).

Videre beskriver Hope (2015) at en mellomleder må ha ansvaret for fag, personal og økonomi. Det som presenteres her samsvarer godt med beskrivelsen av dagens syn på mellomleders rolle, og vil ligge til grunn for tilnærmingen til analyse og drøfting.

Når det gjelder utvikling av mellomlederrollen peker Paulsen (2019) på endringen i norsk videregående opplæring, der systemet for mellomleder ble endret rundt midten av 1990-tallet. En prosess i de fleste fylkeskommuner, der skoleeiere avvirket det tradisjonelle hovedlærersystemet, og implementerte formelle avdelingsledere med personalansvar for lærere og ansvar for pedagogiske oppfølging. Paulsen (2019:103) sier også at til tross for noe forskjellig stillingsbetegnelser og en variasjon i avdelingsorganisering, ble det i 1998 etablert et relativt ensartet ledelsessystem, i norsk videregående skole.

Abrahamsen (2019:92) presiserer at de to termene mellomleder og avdelingsleder sees på som likeverdige: «Denne mellomlederrollen blir i dette kapitlet fra nå beskrevet som avdelingsleder, en mellomlederrolle hierarkisk plassert mellom rektor, og eventuelt som assisterende rektor og som en viktig rolle i skolen lederteam» (Abrahamsen, 2019:92). Videre presiseres det at avdelingslederrollen er et eksempel på en vertikal differensiering av roller; som handler om å få en høyere stilling, i motsetning til spesialister og veiledere som sees på som horisontal differensiering der det handler om forflytting på samme nivå. Det er derfor relevant for studien å presisere termene og innholdet rundt avdelingsleder- og mellomlederrollen, siden informantene benytter begge termer rundt egen profesjon og i ytringer rundt rolleforståelsen.

For å forstå konteksten og helheten rundt mellomlederrollen vil rollen i fortsettelsen sees i lys av et utviklingsperspektiv.

## **2.2 Mellomlederrollen – fra «vaktmester» til læringsleder**

Som tidligere nevnt har mellomlederrollen endret seg gradvis de siste tiårene, det vil derfor være naturlig å se på hva som har påvirket rollen og hvordan vi er kommet dit vi er i dag.



I et historisk perspektiv kan mellomlederrollen sees på som en rolle uten en formell lederposisjon, der en i hovedsak hadde administrative oppgaver delegert fra rektor (Abrahamsen & Aas, 2019:5). Abrahamsen og Aas (2019:15) viser til forskningslitteratur fra perioden mellom 1950 og 1990 som synliggjør at hovedfunksjonene og oppgavene på den tiden var å administrere disiplinsaker, være vikar for lærere og følge opp tilstedeværelse og aktiviteter rundt elevene – omtalt som vaktmesterrollen. Fra ca. 1990 endret forventningene til mellomlederrollen seg fra en tradisjonell administrator til en mer læringssentret lederposisjon, ikke ulikt føringer og krav som ble forventet med implementering av LK06 i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2005) og nå med innføring av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Skolelederne blir sett på som viktige endringsagenter og utviklingen i utdanningspolitikken retter søkelyset på hvorfor mellomlederne har en sentral plassering som yrkesgruppe i skolen (Prøitz et al. 2019:27). Abrahamsen og Aas (2019:16) viser i denne sammenheng til endringer som førte til at mellomlederne fikk nye utfordringer. Endringene omhandler blant annet læreplanarbeid og mer ansvar rettet mot læring og kompetanseutvikling.

I takt med endringene og kravene for skoleledelse de siste 15-20 årene, har mange offentlige organisasjoner endret på den tradisjonelle inspektørrollen mot en mer formell lederrolle med personalansvar og forpliktelser, og ansvar for å følge læringsarbeidet lærerne gjør i klasserommet (Abrahamsen & Aas, 2019:5). Videre i tråd med økt ansvarliggjøring og NPM-ideene fikk også mellomlederrollen et løft utover 2000-årene, siden rektorrollen fikk tydeligere krav og ansvar, og rektors arbeid ble så komplekst at oppgavene ikke kunne løses alene. Men «forventingen om å være mer utviklingsorientert utviklet seg som en slags forventning på papiret mer enn reelle forventinger om endret praksis» (Abrahamsen & Aas, 2019:16). Når det gjelder internasjonal forskningssammenheng konkluderte Harris et al. (2003) med et interessant funn i en rapport fra 2003, der mellomledere i videregående og grunnskole ble omtalt. Funnene deres pekte på at til tross for at utdanningsreformene i samfunnet og profesjonsutvikling i skolen førte til økte forventninger, forble hovedsakelig resultatet mer «vaktmesterorientert-ledelse enn utviklingsorientert ledelse, noe som gir rom for innspill rundt refleksjon og utvikling, og hvorfor det ble slik.

I tråd med en gradvis endring av rollen viser Abrahamsen og Aas (2019:16) til et skifte fra å være «middle-manager» til «middle-leader», der endringen i terminologien indikerer en prosess av forventinger mot rollen, der mellomlederen i dag er ansvarlig for å bygge lærernes profesjonelle utvikling. Hvordan en forstår denne endringen fra en noe uklar og

administrativ oppgave til en økende dynamisk og strategisk rolle, og hvilke forventninger som ligger til teori og praksis, bør være av særs interesse for lederutvikling. Og for mellomlederne selv, ikke minst sett med tanke på hvordan de definerer sin rolle, som «aktør» i dag (Hope, 2015:19).

Paulsen (2019:104) understreker at hvordan mellomlederne mestrer og forstår rollen er av avgjørende betydning for skolens utvikling og kvalitet. Teori rundt mellomleders rolle er derfor en sentral faktor å tilegne seg kunnskap om. Grunnet endringene av mellomledernes rolle vil det settes søkelys på profesjon og profesjonsfellesskap. Irgens (2021:36) hevder at kunnskapsvirksomheter skiller seg ut når det kommer til profesjonalitet rundt kunnskap, ansvar og autonomi, og at disse faktorene er viktige å være bevisst på for å forstå egen rolle i et utviklingsperspektiv.

### **2.3 Profesjon og profesjonsfellesskap – et kunnskapshull?**

Å danne seg et bilde av hva som ligger i begrepene *profesjon* og *profesjonsfellesskapet* er av stor relevans for å forstå konteksten studien presenteres i. For hva vil det si å være leder for profesjonsutøvere, og hva slags ledelse bør mellomledere i skolen bestrebe? Som omtalt viser Irgens (2021:36) til at når det kommer til ledelse av kunnskapsvirksomheter skiller de seg fra det å lede andre frie yrker. Grunngevingen går i retning av at profesjonsutøvere innenfor lærerprofesjonen selv er ledere med autonomi, kunnskap og ansvar (Irgens, 2021:36). Irgens viser til tre kjennetegn en som mellomleder bør ha kjennskap til i utøvelse av sin rolle når det gjelder å lede kunnskapsvirksomheter:

- Kunnskapen om arbeidsutførelsen er først og fremst knyttet til virksomhetens medarbeidere, og i mindre grad til teknologi, maskiner og formelle prosedyrer.
- Kunnskapen er i liten grad nedfelt i den formelle delen i organisasjonen, den er mer individ- og gruppebasert.
- Arbeidet som utføres, har gjerne et personlig preg, mye av arbeidet er intellektuelt, og de ansatte setter sitt «fingeravtrykk» på jobbutførelsen. (Irgens, 2021:36)

Det som her presenteres er sentrale forskjeller, og det er derfor viktig for en mellomleder å ha kunnskap om disse når det kommer til profesjon og utvikling. Det påpekes at det er vanskelig for virksomheten å *eie* og *styre* kunnskapen, siden den er personavhengig. Irgens (2021) viser til hjernearbeidere; verdifulle eksperter og gullsnipparbeidere, som han

omtaler som ansatte med høy status og en bevissthet rundt egenverdien for egen arbeidsplass. Videre henviser Irgens (2021) til Newell, som hevder at når det kommer til motivasjon av kunnskapsarbeidere ønsker de å jobbe i selvdefinerte arbeidsgrupper, som de selv leder. Dette er relevante og nyttige aspekt inn mot problemstillingen, som senere belyses ytterligere i teoridelen. Irgens (2021) mener kunnskapsarbeiderne foretrekker beslutninger tatt desentralisert, det vil si at de selv har påvirkningskraft og foretrekker å arbeide i en organisasjon med stor fleksibilitet og myndighet, fremfor i et byråkrati. Disse faktorene som er belyst her kan det være nærliggende å tro at vil være relevante for en mellomleder å kjenne til inn mot praktisk arbeid med profesjonsutvikling.

Kapittelet retter derfor søkelys på hva som ligger i begrepene, om innholdet i disse kan være legitimt for videre utvikling, og om en på bakgrunn av problemstillingen kan stille seg bak hypotesen at det på området kan være kunnskapshull.

### **2.3.1 Profesjon**

Selve begrepet *profesjon* er en relativt ny term innenfor den akademiske tradisjon, og Døvig et al. (2016:32) definerer termen *profesjoner* som yrker der en nyter visse privilegier i samfunnet, hvor en har enerett på å få utføre visse oppgaver. Elstad et al. (2014:19) viser i denne sammenheng til at det ikke alltid har vært enighet om hvilke yrker som skal forstås som en profesjon. Men enigheten har imidlertid vært bred når det kommer til tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom spesialisering, som viser behov for formell akademisk utdanning.

I ledelseskontekst knyttet mot profesjon vil personlighet og intelligens ha relevans, og Døvig et al. (2016) peker på at det er lite som tyder på at det å lede profesjonsutøvere skiller seg fra det å lede andre. Videre understrekes det at lederens profesjonsbakgrunn og kompetanse har stor betydning for hvilken respekt og legitimitet lederen får som person, noe som senere gjør seg gjeldende i analyse og drøfting, og derfor vektlegges det i denne studiens teori.

Storvik et al. (2016:17) viser til lite eller manglende forskning når det kommer til ledelse av yrkesutøvere med profesjonsfaglig bakgrunn. De trekker imidlertid fram forskning fra USA i midten av forrige århundre, med profesjoner som leger og advokater.

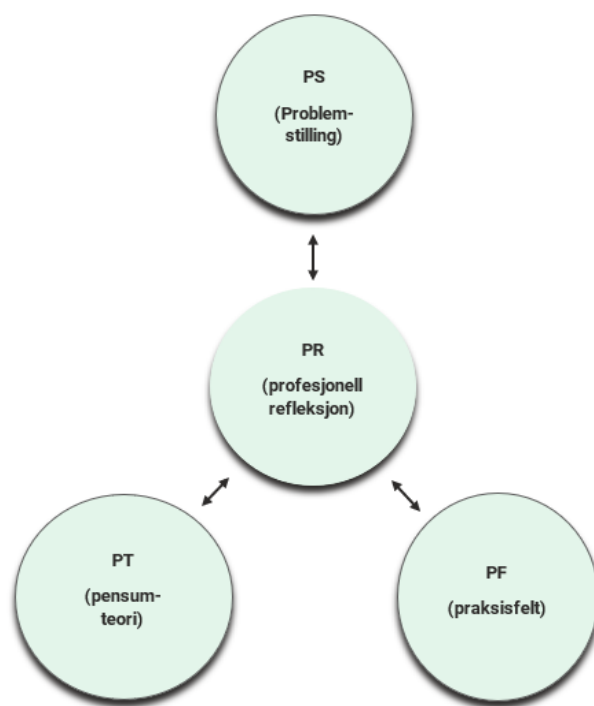
Innenfor profesjonsteorien har det lenge vært uenigheter om læreryrket kan kalles en profesjon eller om semi-profesjon er en mer korrekt term (Elstad et al.,2014:20).

Diskusjon rundt kriterier om handlingsfrihet i utførelse av yrket, bruk av etiske standarder og forskningsbasert kunnskap har gått igjen. Rundt 1990-tallet ble læreryrket betegnet

som en profesjon, selv om Elstad et al. (2014:20) viser til en noe svakere vitenskapelig tradisjon enn de klassiske profesjonene medisin og jus. Grutle (2018:173) omtaler også profesjon og vektlegger særlig profesjonens etiske verdier, holdninger og handlinger. Han viser til Utdanningsforbundet sitt landsmøtevedtak i 2009 hvor det ble presisert: «Vi er en profesjon». I 2009 ble arbeidet med å utvikle en yrkesetisk plattform påbegynt, denne ble vedtatt i 2012 på Utdanningsforbundet sitt landsmøte (Grutle, 2018:173). Innholdet i den etiske plattformen står sentralt for praktisk gjennomføring av mellomlederrollen. Plattformen er et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet: «Alle barnehagelærere, lærere og ledere har et ansvar for å handle i samsvar med plattformens verdier og prinsipper» (Utdanningsforbundet, 2012).

For profesjonsutøvelse vil profesjonsmodeller og kriterier gi viktige innblikk i hva som kjennetegner profesjonens arbeid. Hvordan en er organisert og hva en selv legger i begrepet og hvilken utdanning mellomlederne har, vil påvirke hvordan en knytter yrkesutøvelse og profesjonalitet sammen. Irgens (2021) viser i denne sammenheng til behovet for teori og mener at en god utdanning kan bidra til at en utvikler gode evner og faglige resonnementer. Videre mener han når det kommer til utdanningsinstitusjoner at vi kan «forstå utviklingen av profesjonskunnskap som en prosess i møte mellom mer generell teoretisk profesjonskunnskap, praksisfeltet og situasjoner der profesjonen skal utøves, og problemstillinger og utfordringer som er aktuelle og relevante for yrkesutøvelsen» (Irgens, 2021:23).

Irgens (2021) trekker her fram en modell, P-modellen (figur 2), et nyttig og relevant redskap for mellomlederne å kjenne til. Modellen kan bidra til å styrke evnen til profesjonell refleksjon, og som mellomlederne derfor bør ha en bevissthet rundt. Modellen belyser samtidig viktigheten av en teoretisk forankring, og synliggjør et behov for en formell kompetanse innenfor ledelsesfeltet. Modellen søker å styrke ens evne til refleksjon, der elementer som problemstilling, praksisfelt og pensumteori henger sammen med den profesjonelle refleksjonen.



Figur 2: Å styrke evnen til profesjonell refleksjon. P-modellen, Irgens, 2021:23.

Som vi ser av modellen, står profesjonell refleksjon (PR) i sentrum. Dersom en skal utvikle sin profesjonalitet bør en rette søkelys på faktorene som bidrar til refleksivitet. Ved å tilegne seg et teoretisk grunnlag, omtalt som PT (pensumteori) i modellen, kan en unngå fallgruver fordi en som mellomleder ikke har tilstrekkelig faglig tyngde og at ens perspektiver og resonnementer kan fremstå som mer hverdagslig og med lite teoretisk skarphet. Ved å tilegne seg teoretiske perspektiver kan en forankre sine synspunkter med en bredere faglig tyngde. Videre kan modellen bidra til å sette ens lederhandlinger i et mer undersøkende og utforskende lys, faktorer som pålegges i styringsverktøyene og overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2020). Som Irgens (2021) påpeker kan en i sine lederhandlinger og refleksjoner sette søkelyset på, sette ord på eller drøfte aktuelle utfordringer og problemstillinger som oppstår i praksisfeltet. Vider understreker Irgens (2021) at en ikke lærer å utvikle et profesjonelt blikk om en ikke har kjennskap til teori og forskning på området, et sentralt element som kan tenkes aktuelt å reflektere rundt for en fremtidig rolleutvikling. Videre peker han på at en ikke vet hva en skal se etter eller hvordan en kan løse aktuelle utfordringer ved hjelp av teoretiske perspektiver. Som Irgens (2021) eksplisitt uttrykker, utvikler en seg rett og slett ikke, siden en ikke har tilegnet seg profesjonsrelatert kunnskap. En teoretisk forankring hevdes derfor som en forutsetning for

profesjonell refleksjon, og bør derfor etterstrebes for å fylle rollen som mellomleder i et utviklingsperspektiv.

Videre peker Irgens på fallgruve to, betydningen av erfaring og det å klare å aktualisere oppgavene og problemstillingene, omtalt som PF (praksisfeltet) i modellen. Det understrekes hvor viktig praksisfeltet er, og hvor vanskelig det kan være å skape gode overganger fra profesjonsstudier til praksisfeltet, dersom praksisfeltet uteblir. Det er derfor viktig at en utvikler sin kunnskap i relasjon til praksis, slik at en unngår en overgang som i forlengelse kan føre til praksissjokk. En forståelse som støttes av Brunstad (2015), som eksplisitt omtaler praksissjokket som overgangen fra studie- til yrkesliv.

Den tredje fallgraven som viser hvorfor denne modellen er relevant for mellomlederrollen går i retning av manglende eller ikke tilstrekkelig og retningsgivende problemstillinger, tema eller oppgaveformuleringer, en mangler fokus. Som medarbeider i en organisasjon forventer man at en som leder har en god faglig og troverdig argumentasjon som er godt forankret, en forventer en rød tråd. En problemstilling som enten skal svares på muntlig eller skriftlig bør i første rekke trekke inn momenter og teoretiske perspektiver som er både relevante og egnet for å løse oppgaven, faktorer en som mellomleder bør etterstrebe teoretisk forankring rundt.

For å kunne styrke evnen til profesjonell refleksjon hevder Irgens (2021) at de ulike elementene må ligge til grunn. Hans tilnærming og modell vil være grunnleggende i arbeidet rundt egen praksis og utvikling av profesjonsfelleskapet. Faktorer som løftes fram som sentrale for å bidra til utvikling både av en selv som profesjonsutøver av ledelse, men også sentralt for kollektiv utvikling. En interessant dimensjon på området vil derfor være hvordan mellomlederne forstår seg selv, hvem en identifiserer seg med, hvilken utdanning man har, og hvilke verdier og holdninger en vektlegger.

I teorien trekker Elstad et al. (2014:20) fram sentrale kjennetegn som de hevder bør ligge til grunn for utvikling av profesjonsfelleskapet, som samsvarer godt med studiens fremstilling av hva en som mellomleder bør etterstrebe. De nevner følgende: vitenskapelig kunnskap, autonomi og ansvar. I deres fremstilling vektlegges nyere forskning, der kunnskap, autonomi og ansvar kommer fram som sentrale aspekt ved profesjonen, og det uttrykkes eksplisitt: «Disse aspektene er det behov for å styrke for å få til ytterligere profesjonsutvikling og profesjonalisering» (Elstad et al., 2014:21). Videre understrekes utfordringer knyttet til vitenskapelig kunnskap og et økt søkelys på resultater, noe som kan

bidra til en spenning for lærere og skoleledere i deres arbeidshverdag, og noe en som mellomleder bør ha i bakhodet rundt egen praksis og rolle.

Et av målene med denne studien er at resultatene kan bidra til refleksjon om hvorfor mellomlederne bør være opptatt av utøvelse av egen praksis, samt være seg bevisst hva som er kjernen i det pedagogiske arbeidet, samtidig som det profesjonsetiske bør være i høysetet. Presentert teori om profesjon og viktigheten rundt ens evne til å utvikle profesjonell refleksjon kan således sees på som viktig i arbeidet med kunnskapsbygging og utvikling, men kan også sees på som et ledd i å utvikle selve mellomlederrollen. For, som vi kommer inn på i drøftingsdelen, belyser funnene i studien en mindre vektlegging rundt profesjonsutvikling, mens en stor vektlegging rundt de praktiske og administrative arbeidsoppgavene til mellomlederne fremkommer.

I forlengelse av profesjon og profesjonsutvikling vil det i det kommende delkapitlet handle om begrepsforståelse, siden det fremkommer både hos Habermas (1999) og Jacobsen (2015) viktigheten av termen «kommunikativ samhandlingskontekst» og «begrepsgyldighet», det å ha en felles forståelse rundt aktuelle begreper når endring og utvikling skal implementeres og gjennomføres, en faktor også Aas og Skedsmo (2014) belyser.

### **2.3.2 Begrepsforståelse**

I arbeidet med å utvikle profesjonsfellesskapet peker Jacobsen (2015) og Habermas (1999) på viktigheten av felles forståelse av begrepene. Jacobsen (2015) benytter termen begrepsgyldighet, for å belyse hvilken forståelse som legges fram, og Habermas (1999) snakker om kommunikativ samhandling. Begge peker på søken etter felles forståelse i samhandling mellom aktører, som også trekkes fram som suksesskriterier i et utviklingsperspektiv. En sentral og viktig faktor som Utdanningsdirektoratet og andre politiske aktører også bør vektlegge når nye reformer og læreplaner skal utformes og implementeres. En må bli enige om hvordan en skal koordinere sine handlingsplaner og dermed sine handlinger, samt arbeide ut fra en felles begrepsforståelse. Habermas (1999) viser til at kommunikative handlinger ofte er henvist til et forståelsesorientert språk, og dermed tydelige og klare betingelser. Betingelsene kan være motivert ut fra ønsker om å oppnå konsensus ved en forståelsesorientert språkbruk, der samhandling foregår mellom individer som deler et språkfellesskap. På den måten kan konsensus betinge at samhandling og kommunikasjon forgår innenfor den rette konteksten, og bidra til et symmetrisk og konstruktivt forhold mellom aktørene. Det vises til den ideelle talesituasjon betinget av at talehandlinger i rett kontekst blir validert (vedtatt) av mottaker. Denne

valideringen påvirkes av dialogen mellom sender og mottaker, og diskurser kan ha innvirkning i mottak og tolkning. Sett i sammenheng med mellomleders rolle, kan derfor senders og mottakers definisjonsmakt påvirke konteksten. En lever i ulike «livsverdener», et begrep som opprinnelig ble utviklet av Husserl, som betegnelse på individets tilegnede kunnskap, som gir utgangspunkt for all forståelse (Habermas, 1999). Med det nevnte perspektivet som bakteppe vil derfor personers bakgrunn og forståelse ha innvirkning på hvordan individene, eller her mellomlederne, tolker situasjoner ulikt, og handler ut ifra denne forståelsen.

En annen dimensjon i retning Habermas` (1999) syn, er Utdanningsdirektoratets (Udir) ønske om kompetanseutvikling gjennom rektorutdanningen, der *lederrolle* eksplisitt blir omtalt som en av de fem områdene de ønsker kompetanseheving i.

Kompetanseutviklingen sees på som en viktig utfordring, underforstått som at her må det settes søkelys på hvilken rolleforståelse den enkelte har (Aas og Paulsen, 2016:14).

Hvordan ulike skolelederkulturer presenteres og hvordan disse kulturene tolker og forstår egne lederhandlinger fremstår som lite konkret. Uklare sender- og mottakerfunksjoner og lite definerte roller kan virke hemmende på utvikling og kompetanseheving av fremtidige ledere, jf. Habermas (1999). Synspunktet samsvarer også med Lillejord og Børte (2018) sin metastudie som ser på rollen som diffus og uklar, og som derfor etterspør mer empirisk forskning på området.

Habermas (1999) viser videre til en konsensus i talesituasjoner der en er avhengig av at involverte aktører inntre i språkfellesskapets intersubjektive livsverden og validerer talehandlingens implisitte selvkomentering. For mellomlederes praksis betyr det at involverte parter bør ha et felles språk og begrepsapparat med felles forståelse av hva som ligger til grunn, og først da kan en validere budskapet. Habermas (1999) understreker imidlertid at adressat (mottaker) av talehandlinger kjenner godt til den normative konteksten de er presentert i.

Under forutsetningene om kommunikativ handling må adressaten for en ordre eller et krav kjenne den normative konteksten som autoriserer talerens fordring og dermed berettiger forventningen om at den som oppfordres har grunner for å utfordre den handlinger som fordres (Habermas; 1999:145)

Det som her er presentert er av interesse om en ser på sender og mottaker av skolepolitiske dokumenter, tolkning, organisering og handling knyttet til LK20

(Kunnskapsdepartementet, 2020). I denne studien står *utvikling av profesjonsfellesskap i skolen* sentralt, og spørsmålet er hvordan skolepolitiske dokumenter og føringer, hvor



senderen er stortingsmyndighetene og mottaker er skolene, innarbeides i skolene og hvordan det asymmetriske forholdet kommer til uttrykk i skolens praksis, da innholdet kan tolkes og utøves forskjellig, jf. Habermas (1999). En har rett og slett ulik forståelse og praksis i forhold til kunnskap og krav, og dermed ulik maktutøvelse. Kommunikasjon bør derfor være noe en som leder har bevissthet rundt, og den bør være i overensstemmelse med språkfelleskapets intersubjektive livsverden. Implikasjoner kan være både hemmende og fremmende for praksis og kan knyttes til skolens handlinger grunnet ulik tolkning av krav og forventninger. Resultatet kan bli ulikhet i elevenes opplæringstilbud, med mulige brudd på sentrale prinsipper i opplæringen i strid med styringsmyndighetenes intensjoner.

### **2.3.3 Profesjonsfelleskap – et lærende fellesskap**

*Profesjonsfelleskapet – et lærende fellesskap*, er en benevnelse som for alvor kom inn med LK20, og står derfor sentralt i studien. Selv om begrepet *profesjonsfelleskap* er en relativt ny term i akademisk sammenheng, er ikke *læring i fellesskap* et nytt fenomen. Grutle (2018) henviser til både Vygotsky, Senger, Wells` og Argyris og Schön når han omtaler bakgrunn og hovedtanker knyttet til fellesskapslæring i organisasjoner i boken sin, *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Lærere som lærer*. Grutle (2018) viser til at begrepet *lærende organisasjoner* er flittig brukt, og en finner begrepet både i offentlige dokumenter og i faglitteraturen, særlig knyttet til skolen som organisasjon. Ulike teoretikere har benyttet begrepet *lærende organisasjoner*, men det er særlig Peter Senge som omtales som grunnlegger for *Society for Organizational Learning*, der de 5 disiplinene personlig mestring, mentale modeller, delt visjon, gruppelæring og systematisk tenkning fremstår som sentrale for å utvikle en lærende organisasjon (Grutle, 2018:86). Det vises videre til at når en omtaler lærende organisasjoner handler det om mennesker som videreutvikler sine evner for å bidra til å skape resultater, nye tenkemåter blir tatt i bruk og nye ambisjoner og mål etterstrebes, i fellesskap. En ytring som samsvarer godt med innholdet for profesjonsfelleskapet, og utviklingen av det.

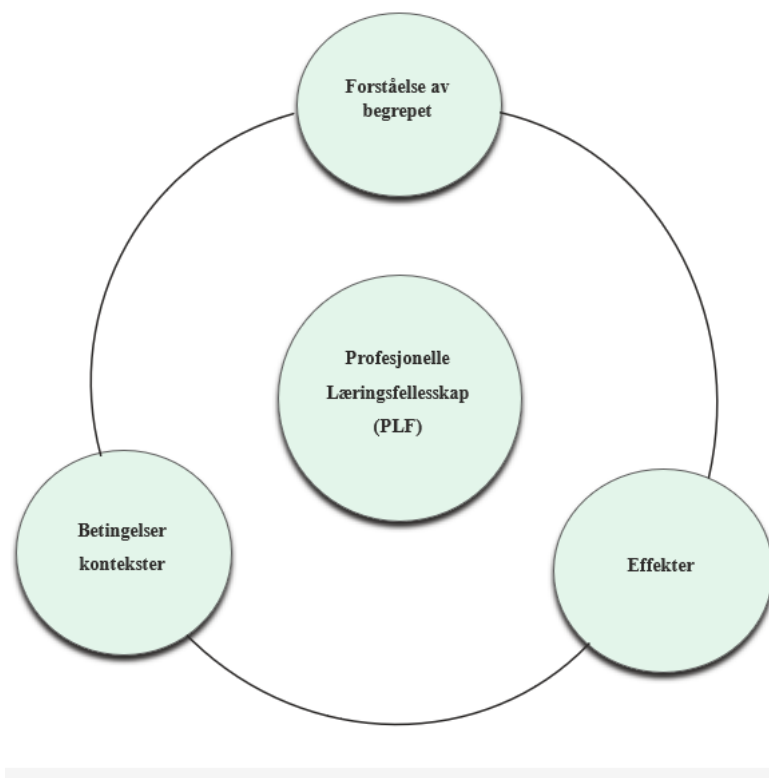
Men hva ligger egentlig i begrepet *profesjonsfelleskap*, og hvordan skal en som mellomleder tolke innholdet? Slettbakk & Skrøvset (2021:71) viser til en etisk dimensjon i arbeidet med profesjonsfelleskapet. De trekker fram holdninger og handlinger knyttet til prosessene med å skape trygge og tillitsfulle baser for samhandling, der ambisjonene om kontinuerlig læring og utvikling på alle nivå i organisasjonen står sentralt. I Overordnet del kap.3.5 kan det se ut som om bruken av begrepet *profesjonsfelleskap* varierer. Ulik begrepsbruk kan skape utfordringer ved innføringen, og er en interessant problemstilling i

forhold til forskningsspørsmålene. For hvem som leser, hvordan en tolker og hva en legger i for eksempel begrepene fra Kunnskapsdepartementet (2017:18), *profesjonsfellesskap*, *profesjonelle læringsfellesskap*, *profesjonsutvikling* eller *god ledelse* vil være individuelt, og kan forstås som en flerdimensjonal konstruksjon. En kan dermed stille seg undrende og kritisk til begrepsbruken, noe som også påvirker rollen, forståelse og praksis hos mellomlederne. Et systematisk søk på regjeringen sine nettsider viser at begrepene nevnt over brukes om hverandre, og historikken strekker seg tilbake til 2002-2004 ved første gangs bruk. Men funnene er lite forenlig med forskbare og sikre kilder. Prøitz et al. (2019) viser i denne sammenheng til forskning, en omfattende studie fra 2010-2016 der de mest omtalte politikkdefinerte begrepene *læring*, *kompetanse*, *mål*, *kunnskap*, *støtte og utvikling* ble identifisert og belyst. Selv om ikke alle direkte blir sett på som sentrale begrep i denne sammenheng, er de likevel relevante for å forstå helheten. Forskningsresultatene viser at begrepene brukes om et mangfold av situasjoner, tiltak, aktiviteter og problemstillinger, og det vektlegges en bred forståelse av mulige sammenhenger. Det kan derfor være utfordrende å få klarhet i betydningen rundt hvordan begrepsbruken er tiltenkt i de ulike offentlige dokumentene, når en skal iverksette og implementere for eksempel nye læreplaner. En betraktning som kan sees på som koherent med tanke på å stille seg kritisk til begrepsbruk i offentlige dokumenter, og som synliggjør et behov for å fremme og løfte frem denne problematikken.

Hermansen (2019:30) understreker i likhet med Prøitz et al. (2019) bruken av ulike termer, og *profesjonsutvikling* nevnes eksplisitt. Til forskjell fra Prøitz et al. (2019) hevder Hermansen (2019) at selv om termene peker mot ulike ting og kan oppfattes ulikt, har de likevel en felles antakelse mot læring og kunnskapsutvikling. I denne sammenheng er det derfor interessant å kartlegge hvilken rolle og ansvarsoppgaver mellomlederne blir tillagt og hvordan de konkret legger til rette for og forstår egen rolle, begrepsforståelse og ansvarsoppgaver, slik at mål om utvikling av profesjonsfellesskapet kan nås.

En viktig faktor inn i arbeidet blir hvordan mellomlederne selv forstår begrepet profesjonsfellesskap eller profesjonelle læringsfellesskap, og hva mellomlederne legger i begrepene. Og videre, hva betyr det for skolen og utvikling av profesjonsfellesskapet. Siden begrepet er sammensatt av tre ord - profesjonell, læring og fellesskap, ord som hver for seg selv kan tolkes og forstås ulikt, kan samlebetegnelser bidra til komplekse fenomener. Aas & Vennebo (2021:281) har i sin forskning rettet seg mot profesjonsfellesskapet, og viser til Hairona et al. (2017) sine tre kjerneaspekter; forståelse av begrepet profesjonelt læringsfellesskap, kontekster og betingelser for slike fellesskap

og effekter av dem, jf. figur 3. Aas & Vennebo (2021) understreker betydningen av kunnskap om profesjonelle læringsfellesskap og forståelsen for en gjensidig avhengighet for å lykkes. Begrepet, *profesjonelle læringsfellesskap* kan dermed forstås som en flerdimensjonal konstruksjon, bestående av dimensjonene i figur 3.



Figur 3: Teoretiske aspekter ved profesjonelle læringsfellesskap (Aas & Vennebo, 2021:282, etter Hairona et al., 2017 sin modell)

Aas & Vennebo (2021) trekker videre fram en interessant dimensjon i sin forskning. De hevder det kan være nærliggende å tro at mangel på oppmerksomhet rundt denne multidimensjonaliteten kan være nøkkelen til hvorfor det er utfordrende å enes om en universell definisjon som tar hensyn til det innbyrdes avhengige forholdet mellom dimensjonene. Den manglende felles definisjonen kan være en grunn for de omtalte kunnskapshull eller mangel på kunnskap på alle nivåer, slik Lillejord og Børte (2018) referer til. Noe av det en kan stille seg undrende og kritisk til i denne sammenheng er hvordan en kan utforme og forvente implementering av for eksempel fagfornyelse, uten klare føringer og retningslinjer for hva begrepene i Overordnet del inneholder. Med bakgrunn i modellen vil det være nærliggende å tro at siden skolen stadig er i endring og utvikling, vil det være behov for å innhente mer kunnskap og kompetanse i arbeidet med å lede profesjonelle læringsfellesskap. Aas og Vennebo (2021:297) viser i tillegg

utfordringene ved å stå i krysspresset og lede i tråd med de grunnleggende verdiene i den norske demokratiske samfunnsmodellen og samtidig lede med vekt på en lyttende, anerkjennende og verdsettende måte. Teoretisk forståelse kan således i lys av Aas og Vennebo (2021) sees på som en styrke for utvikling og utøving av rollen i en fremtidig skole.

Som nevnt i avhandlingen er det etterspurt fra flere hold; Møller (2019), Aas og Vennebo (2021), Munthe og Postholm (2017) og Lillejord og Børte (2018), et behov for mer forskning og kunnskap rundt det å lede en skole og drive skoleutvikling, der skoleleders behov for kunnskap og kompetanse innen endringsledelse, samt en god forståelse for hvordan støtte både enkelt individ og gruppesammensetninger for muligheter for utvikling av kompetanse, nevnes eksplisitt. Basert på disse funnene kan det derfor være nærliggende å undre seg over om ulik forståelse av og manglende kunnskap om begreper som profesjon, profesjonsfelleskap og profesjonelle læringsfelleskap kan bidra til å generere svakheter i organisasjonene.

#### **2.3.4 Fremvekst av begrepet profesjonelle læringsfelleskap**

Når det gjelder framveksten av begrep knyttet til profesjonelle læringsfelleskap, som også er relevant for problemstillingen, viser Aas & Vennebo (2021:14) til bred internasjonal enighet om at slike felleskap omfatter en gruppe mennesker innenfor en kollektiv virksomhet, som kritisk gransker egen praksis gjennom en systematisk prosess. Begrepet *profesjonelle læringsfelleskap* har røtter tilbake til først halvdel av forrige århundre, men som forskningsfenomen blir det først omtalt i 1981 av Judith Little, og av Rozenholtz i 1989 (Aas & Vennebo, 2021:14).

Rosenholtz forskning avdekket blant annet at kollektive skoler der lærerne arbeidet sammen, lyktes bedre enn skoler der lærerne ikke hadde etablert et arbeidsfelleskap. Eksplisitt nevnes en litteraturgjennomgang med klassiske kilder i internasjonale håndbøker som omhandler temaer rundt profesjonelle læringsfelleskap (Professional communities), ledelse (leadership) og læring (learning). Videre fremheves sentrale fagfelleverderte forskningsartikler rundt begrep som profesjonelle læringsfelleskap, profesjonelle, profesjonelle fellesskap og læringsfelleskap i kombinasjon med ledelse (Aas & Vennebo, 2021:14). Det refereres i hovedsak til studier i Nord-Amerika (USA og Canada), med senere komplimenterende studier fra andre engelsktalende land. De påpeker eksplisitt at det er få norske studier i materialet.

Jenssen og Roald (2017:127-128) trekker på sin side fram internasjonale sammenligninger, hvor praksis knyttet til elevenes læringsresultater har ført til ulikheter.

De viser til rapporten: *How the world's most improved school system keeps getting better (2010)*, som handler om skolesystemer med størst fremgang. Det fremkommer i rapporten at de skolesystemene som vektlegger forbedringsarbeid i tråd med den grunnleggende satsingen på lærerprofesjonen og profesjonsfellesskapet, er de som lykkes best. Samtidig uttrykkes det en bekymring for sterkere resultatstyring, da forskerne hevder at dette kan bidra til en mer instrumentell forståelse av begrepet, og en reduksjon i lærernes entusiasme og engasjement (Aas & Vennebo, 2021:18). Forskningen viser at det kan gå ut over elevenes læring, og føre til redusert kvalitet i undervisningen i skolen, og er dermed et tema mellomlederne bør etterstrebe refleksjon rundt.

For å bidra til å tette eventuelle kunnskapshull vil det i fortsettelsen sees på skolebasert kompetanseutvikling, siden jeg vil påstå at dette henger sammen med og er relevant for studien.

#### **2.4 Skolebasert kompetanseutvikling – mestringsforventning og læring**

Det vil i dette delkapittelet bli belyst teori rundt skolebasert kompetanseutvikling ettersom problemstillingen i studien søker mellomledernes rolleforståing i et utviklingsperspektiv. Slik jeg forstår og tolker profesjonsutvikling og slik det har blitt presentert i teorien henger det sammen med skolebasert kompetanseutvikling.

I et historisk tilbakeblikk var mennesketypene som levde for over to millioner år siden helt avhengige av å utvikle seg og bygge opp ulike strukturer for å kunne overleve (Ruud, 2021:18). Mye har skjedd på disse årene, men essensen og en av de viktigste årsakene til at Homo sapiens trakk det lengste strået i sin tid, var evnene til å kunne kommunisere, tilegne seg og lære, og videre overføre denne kunnskapen til praktiske handlinger (Ruud, 2021:18). For studien vil derfor ens evne til å tilegne seg ny og relevant kunnskap være en grunnleggende faktor for utvikling av mellomlederrollen i et utviklingsperspektiv.

Bredden og mangfoldet av forventninger til lederrollen er stor, og som vi har omtalt tidligere er det mange ansvarsoppgaver som skal balanseres. Skal man lykkes som leder må en kunne håndtere styringsaspektet på en god måte, samtidig som en må ha både utviklings- og endringsfokus. Ruud (2021:53) viser til at for å bli en dyktig tilrettelegger for utvikling av ansatte kreves det at ledere utvider perspektivet fra «hvordan man kan få mest mulig leveranser av de ansatte, til hvordan man kan få mest mulig ut av de ansatte samtidig som lederen hjelper dem med å utvikle seg». Som en videreføring av begrepet profesjonsfellesskapet knyttet til mellomlederrollen, vil det i det følgende derfor settes søkelys på skolebasert kompetanseutvikling. I tillegg vil det for mellomledere være viktig å få avklart forventninger og forstå hvilke suksessfaktorer som bør ligge til grunn for å

utvikle profesjonsfelleskapet. Styringsdokumentene omtaler forutsetninger for god ledelse, og i Overordnet del, prinsipper for skolens praksis, 3.5, står følgende:

«Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg»

(Kunnskapsdepartementet, 2020)

I et ledelsesperspektiv forventes det dermed at en som mellomleder har tilegnet seg kunnskap og kompetanse for å legge til rette for både kollektiv og individuell utvikling i organisasjonen. Men hva ligger egentlig i begrepene kunnskap og kompetanse? Lai, (2004:48) viser til følgende definisjon: «Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver som er i tråd med definerte krav og mål». I praksis betyr det at for å kunne utøve noe, baserer det seg på noe en kan. Derfor er kunnskap, ferdigheter og evner viktige komponenter i kompetansebegreper, og noe mellomlederne bør ha kjennskap til. Når det gjelder kunnskap viser Lai (2004:24) til at kunnskap ofte er noe man «vet», eller kanskje «tror man vet», og hun deler inn i ulike kategorier:

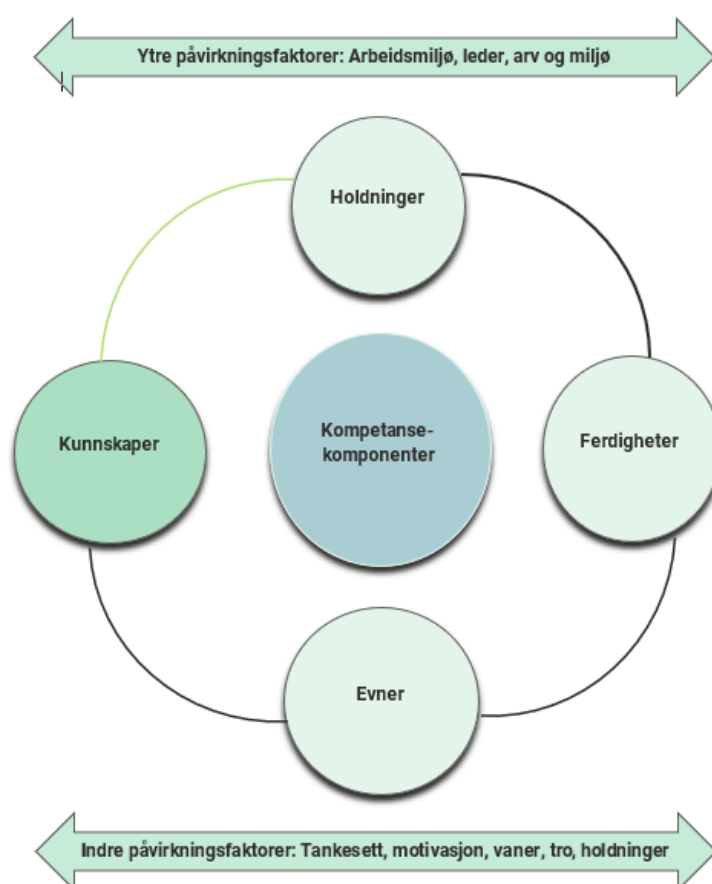
- Faktuell kunnskap – faktakunnskap som eksempelvis virksomhetens regler og rutiner, virksomhetens resultater, antall ansatte o.l.
- Kausal kunnskap – Kunnskap om sammenhenger, eksempelvis de antakelser virksomheten kan ta mellom ulike ledelsesformer og motivasjonen til ansatte, eller at gode resultatet i medarbeiderundersøkelser har sammenheng med god ledelse
- Prosedyrisk kunnskap – kunnskap om helt konkrete prosesser som finnes i virksomheten eller en konkret prosess eller metode for eksempel knyttet opp mot å lede prosjekter.

Lai (2004:24)

Slik disse kategoriene fremstilles vil noen av disse kunnskapene være enkle å beskrive og overføre til andre, jf. faktuell- og prosedyrisk kunnskap. Men om en ser på kausal kunnskap, kan den gjerne oppfattes og defineres som «taus kunnskap» ervervet gjennom erfaring, og noe mer utfordrende å formidle og overføre til andre. Disse ulike typer av kunnskap kan både være en styrke og en svakhet i organisasjonen, og særlig kan det være en svakhet om det er flere mellomledere med ulike oppfatning av hva som ligger i

mellomlederrollen og utøvelsen av denne. Konsekvenser av disse ulikhetene kan skape uro og frustrasjon, og kan oppleves som om en ikke jobber sammen mot felles mål.

Kompetanseutvikling i skolen krever gode prosesser, konkrete tiltak og er et systematisk og kontinuerlig arbeid både på individ- og virksomhetsnivå. Ruud (2021:28) viser i denne sammenheng til en modell (figur 4) som synliggjør kompetansekompomentene, samt viser hvordan både indre og ytre faktorer har en avgjørende betydning i arbeidet med kompetanseutvikling. Komponentene i denne modellen (figur 4) kan tenkes å være suksessfaktorer for om mellomlederne vil lykkes med utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen. For å bygge og utvikle profesjonsfellesskapet bør de ulike elementene; ferdigheter, evner, kunnskap og holdninger som fremkommer i modellen, benyttes for å sikre god systematikk og bidra til gode resultater i organisasjonen. For å lykkes i arbeidet kreves det rom for utvikling og kompetanseheving, slik at alle får benyttet sine sterke sider, oppleve mestring og bidra til utvikling jf. innholdet i «prinsipp 3.5 i overordnet del av læreplanen».



Figur 4: Sammenheng mellom kompetansekompomentene og ytre og indre påvirkningsfaktorer. (Ruud, 2021:28)

Så langt har vi sett på kompleksiteten rundt kunnskap og kompetanse, og hvilke relevante faktorer en som mellomleder bør besitte for å kunne lykkes med utvikling av profesjonsfellesskapet. Å lede et profesjonsfellesskap kan være en kompleks oppgave, og viktigheten av å tilegne seg kunnskap og kompetanse på området kan bidra til å løse utfordringene en står i som mellomleder. I det videre legges det derfor vekt på noen av de indre påvirkningsfaktorene, da disse slik jeg ser det, bør være med og danne et viktig grunnlag for mellomlederrollen og dens praksis for å utvikle profesjonsfellesskapet.

#### **2.4.1 Holdning, motivasjon og mestring – indre påvirkningsfaktorer**

Utvikling av kompetanse skjer gjennom eksterne eller interne ressurser og ved at deltakerne bringer inn ulike erfaringer og perspektiver (Ruud, 2021:36). Hvilke holdninger mellomlederne sitter på, hvilke verdier som vektlegges og hvilken kunnskap og kompetanse den enkelte har ervervet seg om ledelse, vil derfor være av betydning for hvordan mellomlederne utøver sin rolle, og deres praksis knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet. Når det gjelder holdninger ser vi i modellen ovenfor (figur 4) at disse påvirker de øvrige elementene, men holdninger kan også være en integrert del av de andre komponentene. Ruud (2021:26) viser til at man formelt sett ikke nødvendigvis vil være i stand til å gjøre en god jobb selv om man føler seg kompetent. Holdninger en selv har kan også være til hinder for om en vil lykkes i arbeidet. Ruud (2021:26) skriver: «I kompetanseutvikling, deling og implementeringsarbeid er holdninger det som påvirker hvorvidt man lykkes, enten det gjelder din egen kompetanse eller utvikling av andre». Sett i sammenheng med problemstillingen er mellomleders holdning av stor betydning for om en vil lykkes med utviklingen av profesjonsfellesskapet.

I forlengelse av suksessfaktorer trekker Bandura (1997) inn mestring og mestringstro. Mestringstro defineres som «troen på ens kapasitet til å oppnå ønskede resultater. Og denne troen påvirker sterkt folks adferd, motivasjon og til slutt suksess – eller mangel på suksess» (Bandura, 1997). Basert på denne definisjonen er det nærliggende å tenke at mestringstro påvirker mestringsforventning og læring, og reduserer «motstand» og usikkerhet, og bygger handlingskompetanse. Gjennom god støtte og oppfølging kan en som mellomleder påvirke hvordan den enkelte i organisasjonen opplever sin mestringsfølelse. Det understrekes at selv om medarbeidere kan oppleves som umotiverte og lite samarbeidsvillige kan mellomledere, gjennom å sette søkelys på den enkelte medarbeiders utvikling, påvirke utviklingen profesjonsfellesskapet i skolen. I praksis viser Bandura (1997) til at det vil gjøre seg gjeldende ved at ansatte med høy mestringstro, ikke så lett blir «vippet av pinnen» når resultatene ikke blir som forventet. Disse vil være tilbøyelige til å fortsette, prøve på nytt og «gi jernet», og dermed øke jobbintensiteten og



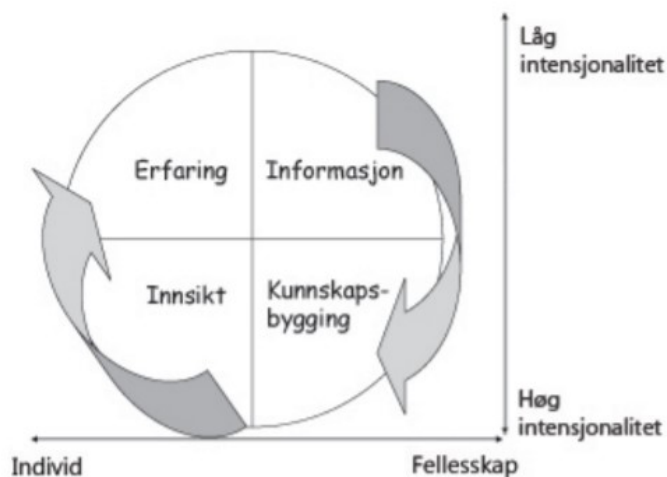
viljen til å oppnå gode kollektive resultater gjennom et positivt og mestringsfokust profesjonsfellesskap. Som mellomleder er mestringsstro en viktig faktor å være seg bevisst i utviklingen av egen praksis, og for videreutvikling av skolen profesjonsfellesskap.

#### 2.4.2 Wells Kunnskapssirkel – en modell for læring i fellesskap

Som nevnt finnes det utallige modeller der læringsteorier står sentralt. Grutle (2018:155) påstår at skolen trenger slike modeller for å kunne utvikle seg. Siden læring i fellesskap samsvarer med profesjonsfellesskapet trekkes her inn Wells kunnskapssirkel som redskap for å kunne analysere og se hvilke faktorer som fremmer kunnskapsbygging.

Kunnskapssirkelen er et arbeidsverktøy som mellomlederne kan benytte i arbeidet med å utvikle profesjonsfellesskapet i skolen, og for å se hvordan den enkelte kan bidra til fellesskapet.

Wells (1999) vektlegger kunnskap og viser til ulike former for læring i sin modell, som avhenger av læringsaktivitet (figur 5). Wells' (1999) tilnærming samsvarer godt med innholdet i profesjonsfellesskapet siden han ser på læring som en sirkulær prosess som kan bidra til gjenskaping, modifisering og en videreutvikling gjennom kollektiv og individuell forståelse og kunnskapsbygging.



Figur 5: Wells læringssyklus

Roald, K. (2012:106)

Wells' (1999) kunnskapssirkel skisserer fire elementer; erfaring og innsikt på venstre side, der individuelle læreprosesser vektlegges, og informasjon og kunnskapsbygging på høyre side, der kollektive(fellesskap) læringsprosesser står sentralt. I tillegg trekker modellen inn spenningsforholdet mellom individ og fellesskap, og høy og lav intensjonalitet (se figur 5).

Som en kan se av modellen er erfaring og informasjon feltene med lav intensjonalitet. Det henger sammen med vår bevissthet, om vi tror noe er objektive opptegnelser. I praksis representerer det vår subjektive fortolkning, for hva som gir mening der og da og i ettertid, basert på vår innsikt, tilegnet kunnskap i forhold til hvilken situasjon en befinner seg i (Grutle, 2018:171). Høy intensjonalitet blir i modellen representert med kunnskapsbygging og innsikt. I denne sammenheng kan kunnskapsbygging sees på som en aktiv prosess der ledere og lærere i fellesskap søker å utvikle skolens praksis og kvalitet. Gjennom en slik prosessen blir en bevisst, og ser både utfordringene og mulighetene som foreligger, og søker sammen etter gode løsninger for en bedre praksis i skolehverdagen. Som mellomleder kan denne oppskriften være en suksessfaktor i arbeidet med utvikling av profesjonsfellesskapet, om en møter lærerne og etterspør deres behov og ønsker. Grutle (2018) understreker:

Nyutviklet kunnskap om nye måter å møte hverdagens utfordringer i klasserommet på, er avhengig av at den enkelte lærer ser en nytteverdi. Hvis ikke er sannsynligheten liten for at den nye kunnskapen skal vise seg i endret praksis i møte med elevene. Intensjonaliteten i den enkeltes innsikt ligger nettopp her – et bevisst ønske om å arbeide målrettet i klasserommet for å fremme elevenes læring og trivsel. Ny innsikt i egen og fellesskapet læring kan også bevisstgjøre oss i forhold til eget bidrag til kunnskapsutvikling i kollegafellesskapet (Grutle, 2018:171-172).

På bakgrunn av sitatet og den presenterte teorien kan en dermed konkludere med at kunnskap om Wells` (1999) kunnskapssirkel kan bidra til både mestring og læring i profesjonsfellesskapet. Modellen kan være en viktig brikke i utviklingen av både egen og fellesskapets praksis, og slik være et nyttig verktøy i mellomledernes arbeidshverdag.

## **2.5 Oppsummering av teori**

Ovenfor viser jeg til de teoretiske perspektivene som danner grunnlaget for studien, og som skal støtte og forankre funn i studiens datamateriale. I første del av teorikapittelet redegjøres det for mellomlederrollen og denne settes i et historisk og utviklende perspektiv. Videre har jeg gjort rede for og utdypet begrepet profesjon, betydningen rundt begrepsforståelse, samt redegjort for begrepene profesjonsfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap, siden begrepene danner grunnlaget for problemstillingen. I forlengelsen rundt rolleaspektet og begrepsforståelse peker Paulsen (2019) på betydningen av mellomledernes rolleforståelse og dens avgjørende faktor for utvikling. Samtidig viser Irgens (2021) til at kunnskapsvirksomheter skiller seg ut i sin profesjon, og at en bevissthet rundt begrepene derfor kan være en suksessfaktor for å forstå egen rolle og arbeidet rundt profesjonsfellesskapsutvikling.

Videre i den teoretiske tilnærmingen omtales skolebasert kompetanseutvikling, som påvirker forståelsen av mellomlederrollen. En bevissthet i hva som ligger til grunn for kunnskapsutvikling er belyst, der holdning, mestringsforventning og læring er viet en egen del. For mellomledernes rolle vektlegges også påvirkningsfaktorer der Ruuds (2021) modell, figur 4, er lagt til grunn, der grunntanken settes i sammenheng med innholdet i «prinsipp 3.5 i overordnet del av læreplanen».

Avslutningsvis presenteres Wells' kunnskapssirkel (figur 5) som et verktøy mellomlederne kan benytte i sin arbeidshverdag med profesjonsutvikling. Modellen belyser og synliggjør hvordan de teoretiske faktorene som er fremstilt i denne studien kan benyttes. De ulike komponentene sees på som viktige brikker for å skape et rom og en arena, for utvikling av både egen og fellesskapets kunnskap og kompetanse rundt arbeidet med å styrke skolens profesjonsfellesskap.

### 3. Kapittel 3 – Metode

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for valg av metode og metodologi for å besvare studiens problemstilling. Krumsvik (2014:57) peker på viktigheten av paradigmatisk og vitenskapsteoretisk forankring innen all type forskning, for slik å bidra til en bevisstgjøring rundt metodevalg. Utfordringer rundt vår eksistens, og måten vi oppfatter virkelighet eller sannhet på vil påvirke hvordan en bør samle inn informasjon. Krumsvik (2014) belyser i denne sammenheng betydningen rundt valg av retning der fenomenets eller situasjonens egenart, omtalt som ontologi, vektlegges. Begrepet ontologi kommer fra gresk og betyr «slik ting faktisk er, ontologi er altså læren om virkeligheten (sikker viten), og hvordan den eksisterer (Krumsvik, 2014:57). Ontologi danner derfor grunnlaget for valg av forskningsdesign og er avgjørende for innhenting av relevant teori og for å forankre analyse og drøfting, samt for å besvare problemstillingen rundt mellomlederrollen.

Videre peker Krumsvik (2014) på refleksivitet rundt spørsmål som skal belyses, omtalt som epistemologi, og metodene en benytter for å forstå fenomenet, omtalt som metodologi, og viktige faktorer det må tas stilling til ved valg av metode ettersom de påvirker forskningsdesignet (Repstad, 2007). Siden hensikten med denne studien er å innhente kunnskap om fenomenet og situasjonen rundt hvordan mellomlederne beskriver sin rolle i et utviklingsperspektiv, fremkommer epistemologi som sentralt. Begrunnelsen støttes av Krumsvik (2014) som viser til at epistemologi betyr kunnskapssyn, og at kunnskapssyn har mye å si for hvordan en ser på kunnskapsinnhenting og kunnskapskonstruksjon i forskningsdesign. Kunnskapssynet er en sentral faktor å etterstrebe refleksjon rundt, i prosessen med å innhente og utvikle ny kunnskap om mellomlederrollen.

Når det gjelder metodologi, selve forskningsteknikken (Jacobsen, 2015:22), vil en hermeneutisk tilnærming stå for det filosofiske grunnlaget. Hermeneutikk, forstått som fortolkningslære (Repstad, 2007), kan bidra i det subjektive tolkningsarbeidet rundt datamateriale for å avdekke underliggende sammenhenger, eller fremme en dypere mening i informantenes ytringer. Spørsmål en hermeneutisk tilnærming kan bidra til å belyse er hva som kan være grunnen til mellomledernes handlinger, og hvordan deres lederhandling kommer til uttrykk. Basert på disse tilnærmingene dras studien i retning av det åndsvitenskaplige.

Kapittelet om metode vil videre gjøre rede for de metodiske valgene som er tatt for å besvare problemstillingen, samt en redegjørelse av studiens troverdighet og studiens etiske

avveininger. Avslutningsvis blir selve forskningsprosessen beskrevet der valg av informanter, utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervjuer og analyseprosessen presenteres og forankres.

### 3.1 Kvalitativ metode

Innenfor samfunnsvitenskapelige fag kan en benytte ulike metoder, der valget står mellom kvalitativt eller kvantitativt forskningsdesign (Jacobsen, 2015:141). Forskningsdesign blir i Krumsvik (2014:26-27) beskrevet som strategier som velges og benyttes for å besvare forskningsspørsmål, der kvalitativt forskningsdesign blir omtalt som et forskningsdesign som undersøker *hvorfor ting skjer*, mens kvantitativt forskningsdesign omtales som et design *på at noe skjer*.

For denne studien og dens problemstilling kunne begge forskningsdesign vert benyttet, men siden studien søker dybdekunnskap, falt valget på et kvalitativt design.

Repstads (2007:15) prinsipp om *hva* det er du vil studere bør avgjøre *hvilken* fremgangsmåte du velger til studien, løftes fram som viktig i valg av metode. Med bakgrunn i dette prinsippet benytter studien kvalitativ forskningsdesign med hermeneutisk tilnærming som metodologi. Denne metodologien samler empiri fra virkeligheten, der hermeneutikken vil fremheve betydningen av å kunne fortolke handlinger gjennom å sette søkelyset på dypere meningsinnhold, noe som passer for å kunne finne svar på studiens problemstilling. Fenomener kan tolkes på flere nivå, slik Thagaard (2018:37) hevder er sentralt innenfor hermeneutikken. Thagaard (2018:11) understreker videre viktigheten av at en ved kvalitativ metode oppnår en dypere forståelse av sosiale fenomen (dybdeforskning). Denne tilnærming passer derfor godt til problemstillingen og hensikten med studien, og vil således være en styrke for studien.

Ved å gå fra empiri til teori, slik studien er utført, vil forståelse kunne kartlegges ved at en setter seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i sosiale fenomener (Jacobsen, 2015:28). Utvikling av kunnskap vil på bakgrunn av presentert teori være en evig fortolkende prosess, der innsamlet empiri settes inn i en større forståelsesramme i tolkningsprosessen. Jacobsen (2015) viser til at det viktige i en slik sammenheng er å forstå det dynamiske og det unike, faktorer som gjør seg gjeldende i denne studien, da den omhandler menneskers forståelse. Et åpent sinn er en viktig faktor å reflektere rundt ettersom jeg i det daglige arbeidet som lærer, og med det som bakgrunn kan ha noen forutinntatte tanker, meninger og holdninger knyttet til mellomleders rolle.

### **3.2 Dybdeintervju**

Studien har vært preget av tett kontakt med deltakerne, siden dybdeintervju er benyttet som metode. Repstad (2007:78) omtaler dybdeintervju som en virkelig dyptgående samtale om personlige forhold, og den vanligste metoden innenfor kvalitativ forskning. Ved å anvende dybdeintervju får en kjennskap til informantenes meninger og virkelighetsforståelse, samt årsaker til handling, viktige aspekt ved innhenting av empiri til studien. I tillegg vil en som Thagaard (2018) eksplisitt viser til, utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over egen situasjon, uttrykt gjennom tanker, erfaringer og følelser. En får dermed både et innblikk i temaet, og et materiale som er interessant å analysere med tanke på problemstillingen.

Tjora (2010:90) omtaler også dybdeintervju, og understreker at målet er en relativt fri samtale rundt spesifikke temaer, som vil skape en god ramme for innhenting av kunnskap. Meninger, holdninger og erfaringer er stikkord i denne sammenheng, en må forsøke å forstå informantens opplevelser og refleksjoner. Utformingen av intervju går i retning av å være semistrukturert (halvstrukturert). Både Ryen (2002:99) og Krumsvik (2014:124) hevder at denne type intervju er det mest utbredte, og kjennetegnes ved at en setter opp hovedspørsmål, saker eller tema i forkant, men uten å fastlegge detaljerte spørsmålsformuleringer eller rekkefølge. Det pekes på at hensikten er en naturlig konversasjon, med mulighet for et større innslag der en kan stille spørsmål, men med retningslinjer som skal bidra til et ryddig og formelt intervju for innhenting av relevant datamateriale i tråd med forskningsspørsmålene. For denne studien falt derfor valget på et semistrukturert intervju ettersom metoden bidrar til både struktur, en fleksibilitet og dermed kvalitetssikring i alle ledd. I tillegg som Ryen (2002) påpeker får en også mulighet til å forholde seg til både fortid, nåtid og fremtid, og bistå i arbeidet med å plassere både sosiale, kulturelle og mellommenneskelige aspekter innenfor en bredere kontekst.

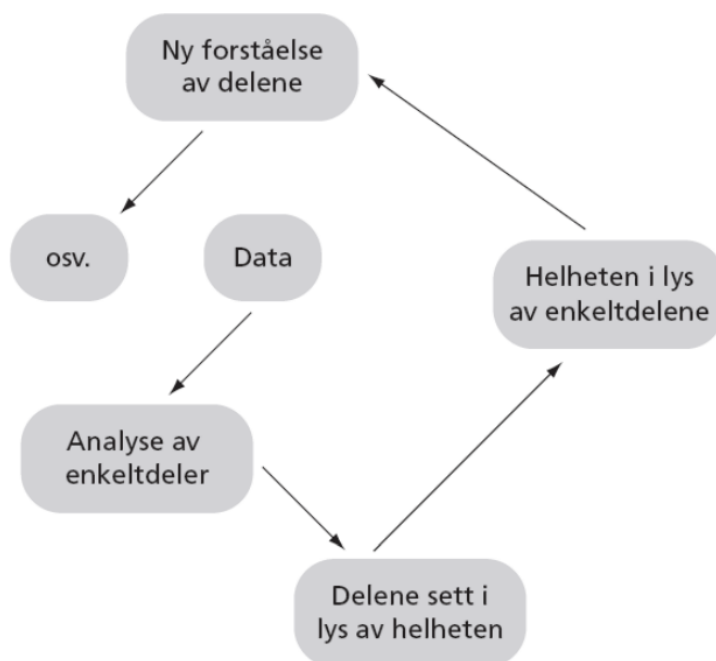
Metoden og metodologien som benyttes vil derfor være med på å belyse på hvilken måte en mellomleder forstår og beskriver sin rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet. Og videre vil den være egnet for å innhente relevant og viktig kunnskap inn i diskursen om mellomlederens rolle og vil kunne gi grunnlag til fremtidig utvikling og forskning.

### **3.3 Hermeneutisk metodologi**

Hermeneutikk dreier seg om tolkning, og blir av Repstad (2007:121) fremstilt som en fortolkningsprosess - kunsten å utvikle gode tolkninger av tekster og andre kulturuttrykk, en retning innenfor filosofien. Siden dette studiet bygger på datamateriale innhentet fra

informanter og deres rollebeskrivelser i et utviklingsperspektiv, er en hermeneutisk tilnærming anvendt i analyseprosessen for å avdekke relevante funn. En hermeneutisk tilnærming bidrar til å se på forholdene mellom forskningens subjekt og objekt, og er retningsgivende for å kunne fortolke mellomledernes handlinger.

Ved å gå fra empiri til teori har det i denne prosessen blitt kartlagt og utviklet en evigvarende fortolkende prosess knyttet mot innhentet empiri, som videre er satt inn i en forståelsesramme rundt tolkningsprosessen. Jacobsen (2015:198) omtaler denne prosessen som den hermeneutiske spiral (figur 6). Prosessen handler om vekslingen mellom ulike bestanddeler og helheten, noe som er vektlagt i arbeidet med å innhente og analysere datamateriale fra informantene i studien. Ved å anvende denne modellen bidrar hermeneutikken til at vi kan reflektere over hva vi gjør når vi fortolker. Sett i lys av problemstillingen vil en hermeneutisk tilnærming bidra til at vi forstår hvordan mellomlederne definerer sin rolle i et utviklingsperspektiv, og gi mening og et dypere meningsinnhold.



Figur 6: Den hermeneutiske spiral, Jacobsen, 2015:198

Tilnærmingen rundt bearbeiding av datamateriale kan virke som et paradoks, siden en skulle tro at hensikten med en kvalitativ tilnærming er å avdekke et mangfold av perspektiver, nyanser og synspunkter. Men siden studien er avgrenset med få informanter

er det grenser for hvor mange nyanser og perspektiver datamaterialet kan avdekke. I studien er de mest sentrale dataene trukket fram, og gjennom en sammenligning av informantene avdekkes mønstre, regulariteter, avvik og eventuelle andre underliggende årsaker. På den måten kan hermeneutikken bidra til å gi ny innsikt om mellomlederrollen, siden en som nevnt veksler mellom detaljer og helhet, og dermed kan belyse og finne sammenheng i dataene.

### 3.4 Styrker og svakheter i forskningsdesign

Som nevnt er hensikten med studien å oppnå en dypere forståelse rundt mellomleders rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet. Selv om jeg valgte et kvalitativt forskningsdesign, ble det i prosessen sett på styrker og svakheter ved bruk av ulikt design, noe som er viktig å belyse og forankre.

Jacobsen (2015:89) trekker fram to viktige hovedutfordringer ved undersøkelsesdesign som en bør ha i bakhodet i valgprosessen, nemlig kausalitet og generalisering. Kausalitet er et omdiskutert begrep innenfor samfunnsvitenskapen grunnet ulikhetene i forståelse og definisjon i forhold til naturvitenskapen, der en følger prinsippet om årsak-virkning. Dersom prinsippet skal ligge til grunn for denne studien, vil det kunne bety at det informantene gir uttrykk for, er fasiten for alle, og slik er det nødvendigvis ikke. De lovmessige kravene er modifisert, og prinsippene følger mer årsak -sannsynlig virkning, noe som kan nyansere resultatene. Jacobsen (2015:93) viser til at *sannsynlighet* heller enn *lovmessigheter* kan være et ideal. Videre påpeker han at innen samfunnsvitenskapen er det heller blitt vanlig når det gjelder empirisk forskning å skille mellom varianstilnærming og prosesstilnærming. Med tanke på denne studien vil prosesstilnærming være relevant siden den vektlegger en sterkere avdekking av kausale mekanismer, hvor jeg er interessert i å finne ut hvordan ting henger sammen, ikke bare at de henger sammen, som understrekes ved varianstilnærming. På bakgrunn av det vil et kvalitativt forskningsdesign være en styrke for å komme i dybden og avdekke hvordan ting henger sammen.

I forhold til generalisering, som innebærer å gjøre noe spesifikt allmenngyldig, vil ikke det vektlegges i noen grad i denne studien, siden verken design eller omfang av studien gir rom og mulighet for det (Jacobsen, 2015:86). Generalisering er likevel viktig å nevne siden det påvirker valg av design, og derfor kunne vært en styrke og en nødvendighet om formålet med studien var generalisering. I tillegg henger generalisering og kausalitet sammen, og disse faktorene bør nøye vurderes når design for en studie skal planlegges.

Når det gjelder den kvalitative tilnærmingen peker Jacobsen (2015:199) på en sterk side, nemlig at skillet mellom planlegging, gjennomføring og analyse er forholdsvis liten.



Videre understreker Jacobsen (2015:129) styrken i åpenhet, nærhet og relevans. Innsamling av data i form av ord sees på som en styrke, ettersom det gir en nærhet mellom forsker og informant, og som videre kan bidra til en stor grad av åpenhet. Målet er å få informantens oppfatning formidlet gjennom egne ord, og gjennom kvalitativ tilnærming vil det ofte ha høy relevans. En får fram den «riktige» forståelsen av et fenomen eller i denne studien, en situasjon. Jacobsen (2015:130) viser også til nyanserikdom og fleksibilitet som styrker for metoden. Dataene en samler inn, er godt egnet til å få fram det spesifikke og unike ved den enkelte informant i dennes kontekst. Det vil favorisere variasjon og kompleksitet. Når det kommer til fleksibilitet vil prosessen bli interaktiv, en kan gå fram og tilbake, endre problemstilling og datainnsamlingsmetode underveis. En faktor som har stor nytteverdi i denne studien siden skillet mellom de ulike fasene kan være litt flytende.

På den andre siden kan også fleksibilitet sees på som en svakhet, da en kan føle at en aldri blir ferdig og at det stadig dukker opp ny informasjon. På den måten kan en komme inn i en uheldig situasjon, som kan være utfordrende å snu.

Det er også knyttet andre ulemper til det å benytte kvalitativ tilnærming. Det å samle inn kvalitativt empirisk datamateriale er tidkrevende og beslaglegger store ressurser. For egen del har jeg prioritert nyanser fremfor mange enheter, noe som ikke gir grunnlag for generalisering. En annen ulempe som Jacobsen (2015) trekker fram, går på kompleksitet. Kompleksiteten går i retning av vanskeligheter i tolkningsarbeidet, og å finne fram til relevante data fra lange intervju. For denne studien ser jeg ikke på dette som en stor utfordring, men det er en viktig faktor å være seg bevisst siden dataene kan være komplekse. Når det gjelder nærhet belyser Jacobsen (2015) dette som en svakhet, en kan komme for tett på og bli en del av «gjengen», noe som kan bidra til uønskede effekter ved at en mister evnen til kritisk refleksjon. Slik jeg vurderer det, har ikke nærhet påvirket denne studien, da jeg ikke har intervjuet informanter på egen skole.

En kunne i denne studien også benyttet seg av kvantitativ metode for å besvare problemstillingen, men en ville da gå glipp av dybdeinnsikten siden en ikke ville ha mulighet til for eksempel oppfølgingsspørsmål. Repstad (2007:17) påpeker at en svakhet med den kvantitative metoden er at en gjerne oppnår virkeligheten og bredden, men at variablene er låst. Fordelen ved å benytte en kvantitativ tilnærming er at det kunne gitt mulighet til generalisering (Jacobsen, 2015:136), siden en ville nådd ut til flere informanter. I tillegg kommer fordelsfaktoren presisjon inn, da en slik tilnærming vil kunne si mye om variasjoner og sammenhenger mellom ulike forhold, og ikke minst

sammenhenger mellom forskjellige forhold samtidig, en faktor som kunne løftet studien om en kvantitativ tilnærming ble valgt. Kvantitativ metode har imidlertid også sine ulemper, noe som er vektlagt i prosessen ved valg av metode. Jacobsen (2015) peker på faktorer som virkelighetsfjern, avstand, rigiditet og undersøkelseeffekt. Disse faktorene var utløsende faktorer på hvorfor den kvantitative metoden ikke ble benyttet i studien. Søket etter å innhente datamateriale fra mellomlederens hverdag, få muligheten til å komme i dybden, få en nærhet til den enkelte informant, og gjennom studien bidra til en mulighet for å utvikle nye teorier, impulser og hypoteser ble vektlagt. Faktorer Jacobsen (2015:133) understreker kan oppnås ved bruk av kvalitativt forskningsdesign.

### **3.5 Reliabilitet og validitet**

I prosessen med å innhente empiri til studien er det to krav en må tilfredsstillende (Jacobsen, 2015:16):

1. Empirien må være gyldig og relevant (valid)
2. Empirien må være pålitelig og troverdig (reliabel)

#### *Validitet*

Når det gjelder gyldighet og relevans (validitet) skal datamaterialet (empirien) belyse og svare på spørsmålene som er stilt i studien. I den forbindelse skilles det mellom intern validitet og ekstern validitet (Jacobsen, 2015).

Intern validitet omhandler hvorvidt det er dekning for at forskningsresultatene samsvarer med virkeligheten, mens ekstern validitet sier noe om resultater innenfor et avgrenset område, og i hvilken grad funnene kan generalisere til også å gjelde for andre områder og sammenhenger (Jacobsen, 2015:17). Gjennom prosessen med studien har jeg forsøkt å styrke oppgavens interne validitet ved å gjennomføre en kontinuerlig prosessvalidering, og jeg har under hele forløpet vært refleksiv og kritisk til studiens funn, tolkninger og metoder. Jacobsen presiserer at dette er viktige faktorer (2015:229), og at en som forsker bør stille seg spørsmål og være kritisk til om kildene og det innhentede datamateriale er korrekt og samsvarer med de faktiske forholdene, forhold en bør reflektere over i prosessen rundt analyse og drøfting.

Ettersom studiens hensikt er å undersøke mellomlederrollen og mellomlederens syn rundt profesjonsutvikling var intervju en naturlig tilnærming for innhenting av informasjon. Et valg i tråd med Jacobsen (2015:230) som sier at relevant førstehåndskilde med høy grad av nærhet til fenomen og situasjon er viktig og relevant. Analyse og drøfting tar utgangspunkt i mellomledernes subjektive beskrivelser rundt rolle og praksis og datamaterialet inneholder derfor potensielt funn for å avdekke og svare på

problemstillingen. Jacobsen (2015) peker på at en kan ha større tiltro til kilder nær fenomenet, noe som bidrar til en validitet for denne studien da en har gått rett til kilden og innhentet førstehåndsinformasjon.

### *Reliabilitet*

Reliabilitet handler om troverdighet og pålitelighet, noe som impliserer at undersøkelsen må være til å stole på, og vekke tillit (Jacobsen, 2015:17). Et viktig aspekt Jacobsen (2015) peker på når det kommer til reliabilitet er hvorvidt vi ville fått det samme resultatet dersom undersøkelsen ble gjort på nytt. Basert på studien og tilbakemeldingene til informantene er mitt inntrykk at de var ærlige og oppriktige i sine beskrivelser, og de gav uttrykk for at tematikken var relevant og interessant. Videre ga informantene uttrykk for mye av den samme forståelsen og mange av de samme opplevelsene i sin arbeidshverdag. Sammenfallende ytringer kan sees på som en styrke for undersøkelsens pålitelighet og troverdighet, jf. Jacobsens (2015) påstander. Det er likevel ikke sikkert de samme svarene hadde blitt presentert dersom intervjuene hadde blitt gjennomført på nytt, eller i en annen organisasjon, siden spørsmålsformuleringene og intervjusituasjonen påvirker informantene (Jacobsen, 2015:241).

I tillegg til intervjureliabilitet knyttes reliabilitet til transkribering og analyse. En trussel for studiens reliabilitet går i retning av slurv i transkriberingsfasen, at en rett og slett gjør feil i nedtegning og analyse av data (Jacobsen, 2015,245). Jacobsen (2015) understreker i denne sammenheng betydningen av nøyaktighet og hva det har å si for denne fasen og for studiens sluttprodukt og forskningens kvalitet. I forbindelse med transkribering og reliabilitet bør en ta stilling til spørsmål som omhandler hvordan en systematiserer og kategoriserer datamaterialet. Videre til hvilken informasjon som vektlegges, benyttes og eventuelt fjernes. I prosessen rundt transkribering, som vi kommer nærmere tilbake til senere i kapittel 4, er derfor datamaterialet kodet og kategorisert, og intervjuene er transkribert ordrett i sin helhet. Et valg som er gjort for å imøtekomme og sikre best mulig reliabilitet og kvalitet av studiens sluttresultat.

### *Induktiv tilnærming*

Studien har benyttet seg av teori, tidligere empiri og funn fra datamateriale. Tjora (2010:16) omtaler denne fremgangsmåten som induktiv, en eksplorerende og empiridrevet metode. En rekke forhold er vektlagt i prosessen slik at studien presenteres så tillitsfullt og pålitelig som mulig ut fra konteksten studien er gjennomført i. Skilbrei (2019:53) viser i denne sammenheng til tre faktorer hun mener bør ligge til grunn for den induktive metoden, som samsvarer med forskningsprosessen og måten studien er gjennomført på:

1. Starter med empiri for å bygge kunnskap og utvikle teori.
2. Utvikler og tolker funn.
3. Kobler de fortolkede dataene til eksisterende forskning for både å utvikle forståelsen av hva funnene sier noe om, og utvikle teorien.

Thagaard (2018:181) vektlegger også viktigheten av validitet og reliabilitet og hva dette har å si for kvaliteten på forskningsprosjektet. Valg av tidligere empiri og teori, posisjoneringen i miljøet, og hvordan en tolker og trekker slutninger, vil derfor være avgjørende for om forskningen kan sees på som pålitelig og gyldig. «Når vi kjenner til miljøet fra før, har vi et utgangspunkt for å utvikle en forståelse «innenfra» (Thagaard, 2018:190).

I forskningsprosessen må en videre være ydmyk og vise en varhet overfor deltakerne og ha de etiske aspektene i tankene hele veien. Det er viktig å ivareta deltakernes konfidensialitet gjennom hele prosessen og at en som forsker er transparent, noe som innebærer at en gir detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetode til utenforstående, slik at de selv kan vurdere forskningsprosessen steg for steg (Thagaard, 2018:188). For å imøtekomme kravene til konfidensialitet har informantene i studien fått fiktive navn.

### **3.6 Etiske avveininger**

Forskningsprosesser krever refleksivitet rundt det etiske da etiske dilemma kan oppstå i all forskning. Etiske forhold kan for eksempel knyttes til valg av teoretiske og metodiske tilnærminger, teoretisk rammeverk, studiens forskningsdesign, utvalg, forskerrolle, undersøkelsens design, fortolkning av data og mulige konsekvenser rundt forskningsobjekter osv. Disse elementene er grundig gjennomtenkt i studien.

I studier med nær kontakt mellom forsker og deltakere, får forskeren data som kan knyttes direkte til informantene som deltar i prosjektet, noe som krever forskningsetiske rutiner. Skilbrei (2019:24) viser i denne sammenheng til kontinuerlig forskningsetisk refleksjon der begrunnelse, innhold og konsekvenser står sentralt. Etisk bevissthet er derfor en komponent alle forskere må innlemme i alle ledd gjennom forskningsprosessen, og en faktor som er av stor relevans for denne studien, siden en jobber med informanter gjennom dybdeintervju. Selv om en i samfunnsvitenskapen sjelden havner i like alvorlige valgsituasjoner som ved for eksempel eksperimentell medisinsk forskning, må en ta høyde for de etiske utfordringene en kan stå overfor. En må følge etiske retningslinjer, og NESH, Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, omtalt hos

Skilbrei (2019:25) som en «sammenfatning» eller «kodifisering av praktisk vitenskapsmoral. Siden denne studien benytter dybdeintervju som metode, må en derfor følge retningslinjer for intervju, forskerrollen, hvordan en oppbevarer data og håndterer mulige utfordringer knytt til intervjusituasjon (Thagaard 2018:104).

Personvern står videre sentralt i studien. Både Skilbrei (2019:26) og Repstad (2007:82) viser til personvernloven fra 2018, og studien krever en godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD (se vedlegg 4). Siden personvern legger rammer for samtykke (se vedlegg 3) er det som Skilbrei (2019) skriver: «Viktig at forskere setter seg inn i de pliktene og mulighetene som finnes. Kravet om fritt og informert samtykke står sentralt både i forskningsetikken og personvernet» (Skilbrei, 2019:26). Forskeren må derfor vurdere hvor de etiske prinsipper går med tanke på å ivareta deltakernes privatliv, særlig knyttet til selve intervjusituasjonen. Basert på personvern og de etiske prinsippene må man i arbeidet med intervjuguide vurdere hvor nærgående og personlige spørsmål en kan stille i intervjuet, og følge Thagaards (2018:113) etiske prinsipp om forskerens respekt for privatliv i intervjusituasjoner. Faktorer som alle er lagt til grunn i utforming av intervjuguide og ved gjennomføring av selve intervjuene.

Innenfor etikken finnes det også fagspesifikke etiske komiteer en må forholde seg til. De forskningsetiske hovedprinsipper anses som meget viktige for å unngå å krenke sentrale samfunnsverdier som forskningsprosjektet eventuelt møter. Skilbrei (2019:25) viser til følgende hovedprinsipper, som også kan anses som tillitsskapende for forskningen, og som vil benyttes gjennomgående i hele forskningsprosessen:

Forskningsetiske hovedprinsipper (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora 2016:6):

1. Normer for god vitenskapelig praksis, knyttet til forskningens søken etter sikker, dekkende og relevant kunnskap (akademisk frihet, åpenhet, etterprøvbarehet etc.)
2. Normer som regulerer forskersamfunnet (redelighet, etterrettelighet, habilitet, kritikk etc.)
3. Forskningens forpliktelse overfor dem som deltar i forskningen (respekt, menneskeverd, konfidensialitet, fritt og informert samtykke etc.)
4. Forskningens relasjon til resten av samfunnet (uavhengighet, interessekonflikter, samfunnsansvar, forskningsformidling etc.)

I forskningsprosessen har jeg et stort ansvar for å beskytte deltakernes privatliv og konfidensialitet, samtidig som jeg må ivareta og imøtekomme de krav og føringer som

foreligger. Jeg har underveis i prosessen informert deltakerne om valgene jeg har tatt, opplyst om informert samtykke, og deres mulighet til å kunne trekke seg. I tillegg har jeg valgt å benytte pseudonymer både i fremstilling og oppbevaring av datamateriale, jf. Thagaard (2018:115) sin vektlegging rundt ivaretaking og intervjupersonenes anonymitet. I prosessen har disse etiske prinsippene ligget til grunn, og der er bestrebet en refleksivitet og bevissthet rundt disse gjennom hele prosessen.

### 3.7 Utvalg og utvalgskriterier

Utvelgelsen av informanter i et kvalitativt forskningsdesign er formålsstyrt, noe som gjør at utvalgsstrategien for denne studien bygger på søket om å innhente fyldige beskrivelser på mellomlederrollen i et utviklingsperspektiv (Jacobsen, 2015:180). Utvalget baseres på et strategisk utvalg, der Grønmo (2021) presiserer et siktemål som bidrar til en helhetlig forståelse, en teoretisk generalisering eller utvikling av hypoteser og teorier. Repstad (2007) viser i denne sammenheng til at ulike kriterier bør ligge til grunn:

«Hovedkriteriet for å komme med i utvalget er alltid om forskeren regner med at de aktuelle personene har relevant informasjon for prosjektets problemstilling, enten det er meninger, kunnskap, holdninger, erfaringer eller annet som etterlyses. Det er problemstillingen som avgjør hvem det kan være aktuelt å intervju, og den rammen må fastsettes skjønnsmessig.» (Repstad; 2007:81).

Utvalget til studien er derfor, ut fra Grønmos (2021) og Repstads (2007) definisjon og kriterier, mellomledere som arbeider i videregående opplæring, med god kjennskap til implementering av LK20 og begrepet profesjonsfellesskap. Informantene er basert på selvseleksjon, hvor det er benyttet tilgjengelighetsutvalg, en utvalgsmetode Thagaard (2018:57) omtaler som et utvalg med strategisk valgte deltakere som representerer relevante egenskaper for studien problemstilling, og der fremgangsmåten for å velge ut deltakere er basert på tilgjengeligheten for forskeren.

Grunnet rammefaktorer som tid, demografi, oppgavens størrelse og søket etter innblikk i arbeidsfellesskap og kultur, har innhenting av informanter rettet seg mot *en* videregående skole. En får dermed, i tillegg til å komme i dybden på selve mellomlederrollen, en «bonus» ved å skaffe seg et bilde av hva som er likt/ulikt, styrker og svakheter og mulighet til å «føle» selve organisasjonskulturen, siden alle informantene arbeider i samme organisasjon (Bang, 2020:17). Et interessant aspekt som er relevant inn i samtalen om leder- og skoleutvikling, men også for videre refleksjon og utforskning for lesere av avhandlingen.

### 3.7 Utarbeiding av intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 1) er utarbeidet med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene som er stilt i studien, og bygger på den teoretiske forankringen.

Studiens problemstilling er som følger:

*Hvordan beskriver mellomlederne sin rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen?*

I planleggingsdelen har målet hele tiden vært å rette søkelys mot og ta vurderinger som samsvarer med elementene i studiens forskningsdesign. Krumsvik (2014:126) understreker i denne sammenheng viktigheten av at intervjuguiden er nært knyttet til problemstillingen.

En intervjuguide kan variere i hvor stor grad en velger å strukturere intervjuet, og avhenger av fokus, forskningsspørsmål og utvalgsriterier. I teorien (Jacobsen (2015); Krumsvik (2014); Ryen (2002); Repstad (2007); Tjora (2010)) vises det til både fordeler og ulemper, men de enes om å vektlegge *hensikt*, som bidrar til at temaene dekkes gjennom intervjuet. Repstad (2007) hevder at det kan være en fordel at intervjuguiden er nokså stikkordmessig uten detaljformulerte spørsmål. Han mener det vil bidra til en mer naturlig samtale og gi en mulighet til å opptre mer aktivt enn om en benytter detaljerte formuleringer som han mener kan virke passiviserende. Å finne balansen i forhold til detaljeringsgrad i spørsmålene er det en reflektert bevissthet rundt med tanke på hvordan intervjuguiden er utformet og hvordan informantene vil respondere og svare ut fra åpne eller mer detaljstyrte spørsmål. Samtidig har det vært viktig å opprettholde fleksibiliteten.

I denne studien falt valget på en kategorisk og hierarkisk oppbygging av intervjuet med mål om å få svar og avdekke empiri knyttet forskningsspørsmålene, der reliabilitet og validitet er vektlagt. Selve intervjuguiden er delt inn i fem faser, der en starter med en oppvarmingsfase og hvor demografiske spørsmål stilles, der bakgrunnsvariabler danner grunnlaget. I denne fasen får en mulighet til å bli kjent med informanten, noe som kan skape en trygghet og bidra til et mer naturlig og informativt intervju med valid empiri (Tjora, 2010). Slik intervjuguiden er utformet handler neste fase om informantens praksis, delen som danner kjernen i intervjuet. Her inviteres informantene til å komme med svar på hvordan de selv ser på egen praksis. Spørsmålene som blir stilt skal kunne bidra til å få kunnskap om informantens egen forståelse om innholdet i begreper som mellomleder, profesjon og profesjonsfellesskap. Informantene kan ha ulike oppfatninger av hva som ligger i begrepene, og deres forståelse er viktig kunnskap å ha med seg videre, jf. det Jacobsen (2015) omtaler som begrepsgyldighet. I tillegg gir det en indikasjon på om

informantene og jeg har samme forståelse og oppfatning av hva som ligger i de ulike begrepene for å sikre en felles forståelse, noe som kan få betydning når analysen og drøfting skal gjennomføres.

I forlengelsen i denne fasen kan en så stille oppfølgingsspørsmål som «hva har det å si for egen praksis». Hvordan intervjustudien er bygget opp henger også sammen med Habermas (1999). Habermas (1999) viser til en konsensus i talesituasjoner der en er avhengig av at involverte aktører inntre i språkfellesskapets intersubjektive livsverden og validerer talehandlingens implisitte selvkomentering. For mellomlederes praksis betyr det at alle som arbeider på samme skole bør ha et felles språk og begrepsapparat med felles forståelse av hva som ligger til grunn, først da kan en validere budskapet. Et viktig anliggende å undersøke med tanke på informantenes praksis, bevisstgjøring rundt denne og hvorfor vi handler som vi gjør. Innhenting av slik empiri er viktig med tanke på å utvikle ny kunnskap.

I fase 3 går en mer i dybden enn i fase 2. Ved å stille mer inngående spørsmål vil informantens tanker og forestillinger om hvorfor de gjør som de gjør bidra til at en kommer ned på et dypere plan. Her er jeg på jakt etter forståelse, og en grunngeving i forhold til hvorfor de gjør som de gjør. Et eksempel vil her være å stille spørsmål som: *«I forhold til profesjonsfellesskap: Hvilke faktorer mener du bør ligge til grunn for å kunne utvikle et godt profesjonsfellesskap?»* Svar på slike spørsmål vil kunne si oss noe om hva den enkelte vektlegger og innehar av kunnskap, og om det henger sammen med grad av utdanning og erfaring. Videre hvem en mener hører innunder begrepet profesjonsfellesskap, for eksempel hvilke yrkesgrupper de snakker de om. Formuleringer kan si noe om avgrensing, hva man legger i begrepet utvikling eller hvilke suksesskriterier en nevner i arbeidet med utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen. Svaret til informantene i denne fasen vil derfor være av stor interesse med tanke på å analysere og drøfte og slik bidra til å kunne svare eksplisitt på forskningsspørsmålet, men også for å sikre validitet og reliabilitet.

Som omtalt belyser problemstillingen en aktuell og etterspurt problematikk. Og ettersom begrepet profesjonsfellesskap er en relativ ny-implementert term i LK20, søker intervjuguiden en fase som går på evalueringsspørsmål, spørsmål som kan bidra til å belyse praksis, der informantene blir litt tvunget til å reflektere over rollen og får en mulighet til å evaluere rollen og arbeidet med utvikling av profesjonsfellesskapet. Gjennom slike spørsmål kan en avdekke og øke kunnskap og bevissthet rundt styrker og svakheter i rollen, eller som leser av studien få tips og råd til hvordan endre eller tilegne



seg nyttig kunnskap og kompetanse knyttet til emnet. Slike evalueringsspørsmål kan dessuten lette arbeidet med analyse og drøfting, og vurdere om teori og praksis samsvarer, samt vurdere om en på bakgrunn av funnene kan avdekke manglende forskning og/eller kunnskapshull, omtalt som et formål med studien.

Avslutningsvis kommer siste fase, omtalt i Tjora (2010) som avrundingsfasen. Her kan en lede oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået fra tidligere faser og gi informanten en mulighet til å tilføye om en har glemt noe, eller oppklare eventuelle misforståelser som har oppstått underveis. I denne fasen vil det også være naturlig å informere om hvordan forskningsprosjektet er tenkt videre, hva som vil skje med dataene, mulighet for senere kontakt og tilbakemelding underveis, før en til slutt takker for innsatsen.

I tillegg er det i intervjuguiden utformet begrunnelser for valg av spørsmålene som et ledd i kvalitetssikringen for å sjekke at de rette spørsmålene blir stilt, jf. problemstillingen og for å sikre validitet og reliabilitet i arbeidet med analyse og drøfting.

Intervjuguiden er også utarbeidet som et arbeidsverktøy der målestokk i forhold til hva man forventer å finne hvor kriterier relatert til funn er vektlagt.

### **3.8 Gjennomføring av dybdeintervju**

Som en forberedelse til intervjuene ble en komprimert intervjuguide (vedlegg 2), med rundt ti hovedspørsmål sendt ut til informantene to dager i forkant. Bakgrunnen for dette var at informantene skulle få mulighet til å forberede seg, siden flere av spørsmålene gikk på egen praksis, forståelse, og hvorfor en gjør som en gjør i sin arbeidshverdag. Siden det å skulle svare på slike spørsmål på sparket kan være vanskelig og for at det empiriske materialet skulle bli pålitelig og gyldig, falt valget på å gjøre det slik. Å sende ut spørsmålene på forhånd kan sees på som en svakhet, da de for eksempel ville kunne lese seg opp på begrepsdefinisjoner, samkjøre seg med de andre avdelingslederne, eller lese teori rundt begrepene, aktiviteter som kunne påvirke svarene. Etter en nøye vurdering av prosessen og basert på resultatene vil jeg påstå at valget førte til et bedre sluttresultat enn om jeg hadde valgt å ikke sende ut spørsmålene på forhånd.

Når det gjelder selve intervjuene, ble de gjennomført som semistrukturert dybdeintervju, som tidligere omtalt, enkeltvis med hver avdelingsleder på deres egne kontorer. Det ble satt av 1 time til hvert intervju, der selve intervjufasen varierte mellom 30-45 min. Men hele timen ble benyttet for å bli kjent, skape en god relasjon, og fremme en trygghet på at deres svar ville bli behandlet i tråd med føringene som foreligger. Informantene var veldig interesserte, og syntes problemstillingen var viktig og relevant i forhold til dagens

kontekst, men de påpekte også relevans i forhold til at de fikk mer fokus på egen praksis, og at resultatene vil gi et innblikk i deres forståelse og organisasjonen som helhet.

Selve intervjuene er tatt opp på bånd, der jeg benyttet Word, samt appen *super recording*. Jeg vil her understreke at denne delen av prosessen var lærerik og informativ, og jeg opplevde at informantene svarte godt og informativt.

### **3.9 Oppsummering av metode**

I dette kapitlet har jeg gjort rede for valg og beslutninger rundt forskningsdesign og metode, der hensikten er å synliggjøre og begrunne studiens vitenskapsteoretiske grunnlag og forskningsmetoder. På den måten forankres og støttes studien og dens problemstilling, samtidig som studiens validitet og reliabilitet styrkes.

Siden formålet med studien er å innhente dybdekunnskap rundt mellomlederrollen i et utviklingsperspektiv falt valget på et kvalitativt forskningsdesign med en hermeneutisk tilnærming, der datamateriale er innhentet gjennom semistrukturert dybdeintervju, en tilnærming som støtter og imøtekommer føringene rundt et kvalitativt forskningsdesign. Videre har jeg redegjort for styrker og svakheter rundt valg av forskningsdesign, samt belyst viktigheten rundt validitet og reliabilitet, og hvordan innholdet i disse begrepene kan påvirke kvaliteten på forskning. Siden det her kommer fram at resultatene av studien ikke kan generaliseres, er formålet å vise et bilde av konteksten studien er satt inn i og slik hjelpe leseren til å forstå og reflektere rundt mellomledernes rolle. Deretter har jeg overveid de etiske hensynene en må ta stilling til når en utøver forskning, noe som har bidratt til en økt refleksivitet rundt valg og utforming av studien.

Videre i kapitlet er det gjort rede for utvalg av informanter, der valget falt på tre mellomledere på en videregående skole i Vestland fylke, basert på tilgjengelighetsutvalg. Avslutningsvis omtales selv utformingen rundt utarbeiding av intervjuguide, samt en fremstilling av selve gjennomføringen.

## 4. Kapittel 4 – Resultater og temabasert analyse

I dette kapittelet fremstilles analyse og resultater fra studien. Kvalitativ analyse handler om å redusere tekster til mindre bestanddeler (ord, setninger, avsnitt), for så å binde elementene sammen og deretter forstå delene i lys av helheten som dannes (Jacobsen, 2015). En slik tilnærming kan føre til at en ser delene i nytt lys, som igjen kan bidra til at analysen utvides. Vekslingen mellom ulike deler og helhet kalles for hermeneutisk metodologi, som omtalt tidligere. I arbeidet med analyse er den *hermeneutiske spiral* (figur 6) benyttet som et verktøy. I tillegg til resultat og resultat og temabasert analyse inneholder kapittelet selve transkriberingen.

### 4.1 Transkribering

Det å transkribere er en viktig og arbeidskrevende del i prosessen med analyse. Både Jacobsen (2015), Tora (2010) og Krumsvik (2014) anbefaler å transkribere så mye som mulig av intervjuene. Begrunnelsen for transkribering er å lette arbeidet med analysen og åpne opp for kontroll av rådata, som en kvalitetssikring på at forskerens tolkninger er valide.

Selve transkriberingen ble gjennomført kort tid etter at intervjuene var fullført, og lydopptakene er transkribert ordrett. Det meste av det som kom fram i intervjuene er transkribert, foruten litt «smalltalk», som oppstod underveis i dialogen. Selve prosessen med transkribering krever stor konsentrasjon og nøyaktighet. På den annen side er det både nyttig og lærerikt. De empiriske funnene som informantene uttrykte, bidro til gode refleksjoner, tanker og ideer knytt opp til forskningsspørsmålene, og det førte til mange kommentarer og notater underveis. Jeg vil presisere at grunnet et godt og grundig forarbeid med intervjuguiden, ble selve transkriberingen relativt enkel da spørsmålene var velformulerte, forankret i teori og godt strukturert gjennom hele intervjuet.

### 4.2 Temabasert analyse

I studien falt valget på temabasert analyse, en metode der datamaterialet presenterer funn etter tema (Repstad, 2007:131). Ved å benytte temabasert analyse sammenligner studien informasjon fra informantene for å se etter visse mønstre og søke en intuitiv mening i disse. En går grundig inn i materialet fra transkriberingen og sorter dataene etter tema og kategoriserer. Denne analysemetoden gjør det oversiktlig og lett å se sammenhenger i forhold til temaer som er representert i studien (Ryen, 2002:156).

I prosessen med tematisk analyse er datamateriale fargekodet basert på forskningsspørsmålene, der temaene er: *Mellomlederrolle*, *profesjon/profesjonsfelleskap*, *arbeidsoppgaver*, *utdanning/erfaring* og *egen praksis*. Ved å kategorisere på denne måten

gis det forskeren mulighet til å skape en forståelse, se etter fellestrekk for hva den enkelte informant gir uttrykk for, samtidig som det gir rom for å se etter likheter/ulikheter, jf. forankring til tidligere forskning og teori. Thagaard (2018) omtaler kategorisering som et verktøy for å skape en forståelse og en samhandling mellom førforståelse av materialet og den forståelsen en skaper ved å kategorisere, jf. den hermeneutiske sirkel. I forskningsarbeidet analyserer en gjennom hele prosessen, der materialets helhet deles opp, det arbeides med små enheter, for deretter å sette delene sammen igjen og inn i en større kontekst med mål om en bedre forståelse og et bredere bilde av helheten. Thagaard (2018:172) påpeker i den forbindelse at de temaene som analyseres bør inneholde utfyllende beskrivelser fra alle deltakerne, som vil gi grunnlag for analyse i variasjoner fra datamateriale, en påstand som er etterstrebet å oppfylle i intervjufasen.

### **4.3 Resultater og analyse**

I denne delen blir resultatene fremstilt ut fra kategoriene *demografi*, rolleforståelse rundt *mellomlederrollen*, begrepsforståelse rundt *profesjonsfelleskap*, der *arbeidsoppgaver* inngår, samt refleksjon rundt *egen praksis og utdanning/erfaring*. Disse variablene sier noe om informantenes fremstilling for å kunne danne en forståelse av helheten, for så videre å kunne svare på forskningsspørsmålene og selve problemstillingen.

Informantene jobber alle som mellomledere i en videregående skole, og har i denne studien fått fiktive navn, «Kjell», «Haldor» og «Kari», for å imøtekomme føringer knyttet til NSD's godkjenning og konfidensialitet. Resultatet starter med en skjematisk demografisk oversikt etterfulgt av de øvrige kategoriene.

### 4.3.1 Demografisk skjematisk oversikt

Informant	Hvor lenge har du arbeidet som mellomleder i skolen? Har du tidligere erfaring som leder?	Hva slags utdanning har du som mellomleder?
<b>Kjell</b>	<p>«Da spør det hva du definerer som mellomleder, men som avdelingsleder der en har personalansvar, startet jeg i 2015. Men jeg har vel vært mellomleder uten personalansvar før den tid, men mer som fagansvarlig».</p> <p>«Jeg er utdannet musiker, slik at jeg har jobbet veldig nært ved å lede prosjekter i musikk, festivaler, seminar/sommerkurs, alle slike ting som er gjennomført utenom selve ledelsesfaget, altså som utdanning. Det var ikke så vanlig at folk tok ledelsesutdanning på nittitallet. Det kom senere, men når jeg begynte som avdelingsleder i 2015 begynte jeg på rektorutdanningen, da med tanke på å bli litt bedre skolert. Jeg klare å fullføre halve, før jeg hoppa av».</p>	<p>«Jeg har ikke noe annet enn erfaring, praksis og prosjektledelse gjennom lagsliv, og halve rektorutdanningen. Så ingen formell utdanning, bortsett fra å ha tatt halve rektorutdanningen da».</p>
<b>Haldor</b>	<p>«Jeg har jobbet 3 år som avdelingsleder (mellomleder)»</p> <p>«Ja, men da ikke i skolen. Jeg kommer jo opprinnelig i fra kjøretøybransjen, og har der vært det som vi definerer som en mellomleder i et kjøretøyfirma. Så jeg er forsåvidt godt kjent med rollen som leder da.</p>	<p>«Nei, ikke noen sånn direkte utdanning, det er bare den der erfaringen jeg har fått opp gjennom tida. Men det er jo ingen av de utdanningene jeg har tatt f.eks. teknisk fagskole og den type ting, så har hatt direkte lederutdanning, men det er jo noe om lederrollen inni der da.</p> <p>Men ingen formell lederutdanning»</p>
<b>Kari</b>	<p>«Jeg har jobbet i 3 år, så føler meg relativ fersk».</p> <p>«Ikke som leder. Men på nivået under, det som jeg kaller for fagansvarlig. Men ikke som leder med personalansvar nei».</p>	<p>«Nei. Eller det vil si, at jeg har noen studiepoeng i organisasjon og ledelse (30STP), men det er så lenge siden, så det ser jeg ikke på som reelt.</p>

Tabell 2: Demografisk skjematisk oversikt over informanter

#### **4.4 Rolleforståelse - Mellomlederrolle**

I intervjuene stilles ulike spørsmål som kan avdekke hvordan informantene forstår sin rolle som mellomledere i videregående opplæring. I kapittelet blir det innsamlede datamaterialet rundt informantenes rolleforståelse analysert og sett i lys av tidligere presentert teori og forskning.

Mellomlederrollen fremstilles både i teori og empiri som en ulen, uklar og kompleks rolle knyttet til funksjoner, omtalt som «diffus jobbeskrivelse» (Aas & Paulsen:2016, Lillejord & Børte: 2018, Skolelederforbundet:2021, Hope: 2015). Som vist i teoridelen understreker Paulsen (2019) viktigheten av hvordan mellomlederne forstår og mestrer rollen, og hvordan tilnærmingen deres overføres til praksis får en svært avgjørende betydning for skolens utvikling og kvalitet. Videre trekker Paulsen (2019) fram at mellomlederrollen er en uutnyttet ressurs i skolen. I litteraturen settes det høye forventninger til rollen, og en tydelig rolleavklaring med eksplisitte krav vil kunne bidra til å imøtekomme disse forventningene. Med presentert teori som bakgrunn fikk informantene spørsmål om hva de legger i begrepet mellomleder både generelt, men også sett i lys av et utviklingsperspektiv, samt spørsmål om hvordan deres syn på rollen kan påvirke forståelsen rundt egen praksis. Begrunnelsen for disse spørsmålene er søken etter å avdekke hvordan mellomlederne selv forstår sin rolle (normativt), og hva de mener rollen innebærer med tanke på funksjoner og konkrete arbeidsoppgaver, dessuten om informantens rolleforståelse får betydning for egen praksis rundt utvikling av profesjonsfellesskapet.

Med denne introduksjonen som bakteppe skal vi nå se nærmere på hva de tre mellomlederne sier om sin rolleforståelse relatert til skolekontekst.

Spørsmålet informantene fikk var følgende:

«Hva legger du i/forstår du med begrepet mellomleder, relatert til skolekontekst?»

##### **4.4.1 Kjell om rolleforståelse**

Det spørres hva du definerer som mellomleder? Men som avdelingsleder med personalansvar startet jeg i 2015, men jeg har vært mellomleder uten personalansvar før den tid, men mer som fagansvarlig og hovedlærer. [...] Mellomlederen tilrettelegger både mht. krav som kommer ovenfra og beslutninger som må tas for hele organisasjonen [...]

En mellomleder er den som skal legge til rette for at det skal foregå god undervisning for elever og lærere, og da er jo tilrettelegging av forskjellige ting viktig. En er motivator, samhandling for møtevirksomhet, og alle de praktiske ting en har [...] Som mellomleder må du ha en god forståing for de pedagogiske utfordringene som finnes i klasserommet [...] Alle disse tingene som oppstår og disse utfordringene som lærerne står i. Du må ha den forståingen for det [...] Så dette er en ballast som du må ha med

deg inn i rollen.  
(Kjell, mellomleder, assisterende rektor)

Kjell innleder med å gi uttrykk for at mellomlederrollen ikke nødvendigvis er klart definert, men at den kan være åpen for tolkning, endring og utvikling. Denne forståelsen finner vi også igjen i litteraturen. Lillejord og Børte (2018) rapporterer at siden mellomlederrollen er relativ ny i et historisk perspektiv, samt en stadig utvikling i samfunnet og nye krav til skolen, er denne rollen fortsatt under utvikling. Abrahamsen (2019) peker på noe av det samme med utfordringer i rollen knyttet til forståelsen av egen praksis. Hun argumenterer for at hvem det er som sier noe om hva, eller hvilken arbeidsoppgave den enkelte mellomleder skal gjennomføre, ikke kommer eksplisitt til syne. Basert på både Abrahamsen (2019) sitt syn og Kjells ytring er det derfor grunn til å anta at fortolkningen av mellomlederrollen både generelt, men også i et utviklingsperspektiv, bidrar til ulik forståelse og ulik praksis. Med bakgrunn i tolkningen kan en reflektere over hva ulik forståelse kan gjøre med mellomlederes praksis, og i forlengelse hva det kan bety for fremtidens skole som en lærende organisasjon. Om det har en positiv påvirkning og bidrar til økt kunnskapsutvikling og et bedre profesjonsfelleskap blir opp til den enkelte å bedømme.

Videre finner vi at Kjells oppgaver har beveget seg fra å ha fagansvar til å ha personalansvar, noe som kan oppfattes som en stor endring i ansvar. Det kommer fram i intervjuet at Kjell har jobbet i skolen siden 1985, og som vi vet har utviklingen i skolen endret seg mye de siste 20-30 årene, blant annet har mellomlederrollen fått flere ansvarsoppgaver (Ottesen, 2019). Å ha personalansvar innebærer noe annet enn å ta stilling til pensum, læremidler og undervisningsplaner. Det innebærer å lede medarbeidere og slik måtte håndtere ulike utfordringer, som personlige saker og å gjennomføre samtaler av ulike slag, samt at en i tillegg må følge opp lærernes profesjonsutvikling og påse at den enkelte lærers praksis er å tråd med føringer og krav fra styresmaktene (Abrahamsen, 2019; Paulsen, 2019).

En videreutvikling av mellomlederrollen for Kjell innebærer i tillegg til fag- og personalansvar å tilrettelegge for å oppfylle krav "ovenfra", forstått som krav fra lokal ledelse, skoleeier, retningslinjer og styringsdokumenter. På den måten fungerer Kjell som et mellomledd mellom lærerne og kravene ovenfra. Organisering og samhandling mellom politisk ledelse, skoleledere og skoleadministrasjonen kan derfor tenkes viktig for den praktiske utøvelsen av lederrollen.

Kjell deltar i beslutninger som gjelder skolen, noe som viser at han inngår i et lederteam som deler på beslutningsansvaret. Det er viktig å presisere at Kjell også er assisterende rektor, noe som kan påvirke hvordan han forstår sin rolle, da han kan ha en dobbel formidlingsrolle. Han vil kunne oppleve ulike utfordringer knyttet til hvilke føringer og forventninger rollene hans innebærer, og kanskje særlig rundt makt og autonomi, og i grensesnittet mot beslutningsmyndighet. Bevissthet rundt denne dobbeltrollen kan være viktig og sentral, da det fort kan være både en styrke og en svakhet i arbeidet hans. En slik kompleksitet er viktig å belyse da det er nærliggende å tro at flere mellomledere i skolen kan ha slike dobbeltroller i lederteam og det kan kompliserer hvordan de forstår sine roller og ha betydning for hvordan de praktiserer sine lederoppgaver.

Kjell er opptatt av å legge til rette for læring og han omtaler «samhandling» eksplisitt, noe som kan peke i retning av et distribuert ledelsesperspektiv. Denne betraktningen får støtte i nyere forskning der Helstad og Mausethagen (2019) omtaler distribuert ledelse som en praksis som bidrar til samhandling. Paulsen (2018) har en praktisk materiell begrunnelse for distribuert ledelse, når han beskriver skolen som et komplisert og komplekst sosialt system. Et system som gjør at en som aktør ikke klarer å løse oppgavene en står ovenfor alene, men må inkludere andre aktører. I lys av Helstad & Mausethagen (2019) og Paulsen (2018) kan Kjells uttale derfor forstås som at blikket flyttes fra individ over mot relasjonsbygging og felles aktiviteter.

En slik forståelse som Kjell uttrykker kan peke i retning av det å skape rom (tid, sted og ressursbruk) og et nettverk for å drive utviklingsarbeid, og gjenspeiles i at han er opptatt av å legge til rette for læring, og ønsker å utvikle profesjonsfellesskapet. Studier underbygger disse betraktningene, der de omtalte rammene sees på som suksessfaktorer i et utviklingsperspektiv (Ruud, 2021; Emstad & Birkeland, 2020; Elstad et al., 2014). I kunnskapssirkelen påpeker Wells (1999) at bevissthet rundt komponentene i denne er sentrale for videreutvikling av kollektiv og individuell forståelse i kunnskapsbygging. Det kan dermed se ut som om Kjell streber etter en type ledelse der lederen involverer seg i lærernes læring og utvikling. Han nevner også viktigheten av å ha kjennskap til de pedagogiske utfordringene lærerne står i. Det kan forstås som at han har kjennskap til de pedagogiske utfordringene til lærerne og et ønske om å hjelpe dem i deres skolehverdag, samtidig som han ønsker å påvirke og lede dem i riktig retning. En slik forståelse bekreftes hos Paulsen (2019) når han eksplisitt understreker at når mellomlederne skal veilede lærerne og lede deres profesjonsutvikling, er et metaperspektiv på læring og undervisning en grunnleggende forutsetning. Men på en annen side kan en også spørre seg



om Kjell mener han i dag har en lederstil der han involverer seg i lærernes hverdag, slik at han vet hva de står i idag, eller om Kjell tenker at siden han har erfaring fra det å være lærer selv vet hva de står i, jf. sitatet rundt «ballast som du må ha med deg i rollen». Refleksjoner som gir rom for ettertanke, siden det kan tolkes på ulikt vis.

Kjell nevner også det å opptre som motivator, en faktor Grutle (2018) eksplisitt omtaler i et perspektiv hvor menneskene sees på som den viktigste ressursen. Om en kobler Kjells ytring rundt motivasjon sammen med Banduras (1997) teori rundt mestringstro, kan uttalen hans samsvare med troen på ens kapasitet til å oppnå ønskede resultater. I løpet av intervjuet presiserte Kjell at han hadde bakgrunn som lærer, og mente erfaringen var svært positiv og en styrke for lederrollen, i tråd med Grutle (2018) som viser til betydningen erfaring har for å utvikle fellesskapet. I Wells' kunnskapssirkel omtales det som at man har et innsideperspektiv, slik at praktisk erfaring gjennom yrkesutøving farges av ens kulturelle bakgrunn og følelser. Kjell uttrykker eksplisitt at en suksessfaktor er å selv ha vært i situasjonen, for slik å forstå og kjenne «hvor skoen trykker». Han legger til grunn at å ha en forståelse for hvordan folk opplever jobbhverdagen sin er en forutsetning for å kunne bidra inn i det pedagogiske arbeidet. I tillegg sier Kjell at «erfaring er alfaomega». I Lillejord og Børtens (2018) metastudie finner vi at erfaring verdsettes høyt, noe som også samsvarer med Kjells ytring om erfaring. Men på en annen side kan en også stille seg undrende til om innenfraperspektivet bare er positivt. Det kan også gjøre en «blind» for behovet for endring og vekst, som kan gjøre vondt i en utviklings- og vekstfase, i tråd med Paulsen (2019) som omtaler rollestress og konflikter. Når en kjenner forholdene for godt, kan det være vanskeligere å løfte blikket og se de store linjene og ta upopulære avgjørelser for helheten eller bidra til fremtidig og eller langsiktig utvikling.

Videre kan man stille seg undrende til om Kjell med sin ytring rundt ledelse og tidligere erfaring som lærer mener at en ikke blir en god leder om en ikke har jobbet som lærer tidligere, eller jobbet «på gulvet» slik han uttaler. En betraktning som det kan være interessant å reflektere rundt, jf. Diskursjonen om det bør innføres formelle krav til utdanning for å tiltre i en lederrolle i skolen. Ettersom Kjell tidligere har jobbet som lærer, og som fagansvarlig, kan det tenkes at hans syn henger sammen med hans egne erfaringer og synspunkter rundt krav til formell utdanning. I denne sammenheng uttrykker Kjell en viss skepsis:

Jeg er negativ til om utdanning i seg selv er rett nok, eller nok i forhold til å gå rett inn i en mellomlederjobb, uten å ha erfaring fra å stå på gulvet. Den har jeg ikke så veldig stor tro på. (Kjell, mellomleder og ass.rektor)

Denne uttalelsen kan forstås dithen at Kjell mener dagens lederutdanninger ikke er gode nok eller ikke samsvarer med hva som møter en i skolehverdagen etter endt utdanning. Videre kan sitatet tolkes i retning av at erfaring knyttet til yrkesutøvelsen er et fortrinn eller til og med en forutsetning. Kjell snakker om “praksissjokket”, noe som peker mot nyutdannede læreres møte med skolehverdagen etter i hovedsak å ha vært i kontakt med teori i lærerutdanningen, en forståelse som støttes av Brunstad (2015), som eksplisitt omtaler praksissjokket som overgangen fra studie- til yrkesliv. Videre understreker Kjell at en i skolehverdagen ofte møter på utfordringer som ikke blir belyst gjennom teoretisk utdanning og som overskygger det som er det ideelle. Og som han sier: «da henger jo det sammen med erfaring».

I forlengelsen av Kjell sine ytringer kan vi gå til Lillejord og Børte (2018) som hevder at mellomlederrollen bør videreutvikles. De påpeker verdien av å utforme lederutviklingsprogram eller kurs for mellomledere. Det finnes per i dag utdanning for skoleledere via Udir, Den nasjonale rektorutdanning, og KS har utviklet et lederutviklingsprogram for ledergruppene i videregående skole i Vestland fylkeskommune. Ettersom slike tilbud finnes og har eksistert en del år kan det derfor for fremtiden tenkes at en bør øke bevisstheten rundt formelle lederhandlinger, og arbeide for en mer definert rolle. Lillejord og Børte (2018) viser også til kunnskapshull, som tidligere omtalt, der det understrekes eksplisitt en tolkning i retning av manglende rolleforståelse.

Avslutningsvis er det viktig å se på de demografiske variablene som beskriver Kjells tidligere erfaring som både lærer og leder, og som sier noen om hans formelle utdanning og rolle i dag. Denne informasjonen kan gi en indikator for å forstå hans beskrivelse av mellomlederrollen. Som vi vet har Kjell to roller, da han er både avdelingsleder og assisterende rektor. Disse to rollene synes å være viklet inn i hverandre og kan muligens påvirke hans rolleforståelse som avdelingsleder. Videre vektlegger Kjell erfaring, han sier noe om hvilken normativ bakgrunn mellomledere bør ha, noe som igjen påvirker og sier noe om hvem han er og dermed hans rolleforståelse. Analysen viser at Kjell sin rolleforståelse kan trekkes i retning av en bred forståelse når det kommer til innhold. Han sier eksplisitt noe om både administrative- og pedagogiske arbeidsoppgaver, i tillegg til å omtale personalledelse. Kjell sin forståelse for rollen kan dermed sees på som kompleks, noe som i hovedsak kan forklares med hans tidligere erfaring som både lærer, fagansvarlig og de siste årene som assisterende rektor og mellomleder.

#### 4.4.2 Haldor om rolleforståelse

Vi går nå videre og ser på Haldor sin forståelse av rollen som mellomleder.

Det er på mange måter et bindeledd mellom de som ledes og rektor. Så rollen min er jo på mange måter å ta de hensynene som ligger der, og samtidig ta den lederrollen [...] og legge til rette i forhold til dette, [...] ja det operative nivået. [...] Rollen min oppi det hele da, jf. temaet profesjonsspørsmål, sånn jeg ser det, er det å legge til dette, det er jo en av de viktigste rollene. [...] Samtidig må vi se på de tingene som vi enten har fått pålegg om å gjøre noe med, eller ting vi har blitt enige om å gjøre eller utfordringer vi ser blant lærere [...] Hvordan vi kan utvikle oss i fellesskap, men også finne gode løsninger på utfordringene. [...] og sette av nok tid til dette -prioriteringsarbeid. (Haldor, mellomleder)

Haldor innleder med å si noe om hvordan han plasserer seg i en hierarkisk og funksjonell dimensjon. Han omtaler «rektor», som her forstås som det strategiske nivået, og «de som ledes» som det operative nivået, termer Paulsen (2019) benytter når bindeledd mellom nivået i myndighetshierarkiet omtales. Haldor sin forståelse kan dermed trekkes i retning av at mellomlederne fyller gapet mellom disse to myndighetsnivåene i organisasjonen. Sett i lys av Paulsen (2019) sier Haldor at hans formelle myndighet som mellomleder omhandler faglig ansvar og personalansvar for kolleger og fagfeller på sin avdeling. Når en ser på Abrahamsen (2019) sin omtale av bindeleddet som en som overbringer rektors beslutninger til lærerne, uten aktivt å få være med å påvirke og ta del i beslutningene får rollen en annen dimensjon. Forståelsen av bindeledd, jf. Abrahamsen (2019) sees på som en formidlerrolle eller en gjennomføringsrolle fra rektor til lærerne, der fravær av både autonomi og makt kommer til uttrykk. Ut fra helheten av Haldors ytringer gjennom intervjuet, kan ikke denne dimensjonen vektlegges for han personlig, men kan være en forståelse av mellomlederrollen som det kan være viktig å reflektere over i en fremtidig utforming av en mer definert rolleforståelse.

Haldor peker også på de «hensynene som ligger der» knyttet til lederrollen. De kan forstås slik at det leder i retning av personalansvar, at en er personalleder for medarbeidere på et lavere nivå, der faglige fora og prosjekter skal ivaretas og balanseres opp mot den enkelte medarbeiders behov. Haldor peker på utfordringer knyttet til denne dimensjonen av lederrollen med begrunnelse i at han tidligere var sidestilt kollega med de han nå er leder for. Som medarbeider kjenner en kollegene sine på godt og vondt, og det å skulle endre rolle og få andre oppgaver har ikke alltid vært lett understreker han. Å kjenne på endringer knyttet til mer makt, autonomi og større handlingsrom enn tidligere kan være utfordrende for både mellomledere og medarbeidere. Elstad et al. (2014) viser i denne sammenheng til både det performative aspektet, der profesjonspraksisen vektlegges – hva lærerne og skoleledere gjør i sin arbeidshverdag, og det organisatoriske aspektet, der kollektive

spørsmål rundt kontroll og autonomi i yrkesutøvelsen trekkes fram. Haldors eksplisitte uttale om «hensyn» kan forstås som å handle om de ytre rammene, hvordan tilrettelegge for den enkelte, bruk av ressurser, tidsaspekt, og de indre faktorene knyttet mot hvilke holdninger den enkelte lærer har, kunnskap og ferdigheter hos medarbeiderne og evne til selvrefleksjon knyttet til makt og autonomi i egen yrkesutøvelse. Om tolkningen i denne ytringen kan tenkes koherent, vil innholdet samsvare med litteraturen og modellen Ruud (2021) viser til med tanke på sammenheng mellom kompetansekomponeanter og indre og ytre påvirkningsfaktorer og betydningen disse faktorene har for arbeidet med kompetanseutvikling.

Det å ha jobbet på samme nivå kan trekkes fram som en styrke. Haldor kjenner sine medarbeidere godt, og på den måten får han mulighet til å komme tett på lærerne. Denne betraktningen finner støtte hos Abrahamsen og Aas (2019) som eksplisitt trekker fram relasjon, tillit, autonomi og makt som sentrale faktorer når endring av mulig struktur for rollen skal utformes. I et lederperspektiv kan derfor god relasjonen bidra til økt tillit, og sees på som positivt når lederhandlinger skal utføres. Siden en kjenner lederen sin godt, er en derfor ikke redd for å komme med sine ytringer, spørre om en er usikker på noe eller bare slå av en prat. Som mellomleder får en dermed en unik innsikt i deres hverdag og kartlegge behovene som etterspørres. Høyer et al. (2016) ser i denne sammenheng tillit som et godt grunnlag for samarbeid, men understreker at en må ta en grad av forhåndsregler for et vellykket samarbeid. Høyer et al. (2016:15) viser til at når man sier man har tillit til noen, legger en implisitt til grunn at vedkommende, og i denne sammenheng mellomlederne og Haldor, har til hensikt å handle på en måte som er nyttig eller positiv for motparten, altså medarbeiderne. En grunnleggende forutsetning å være seg bevisst, siden samarbeid mellom ulike aktører ligger til grunn for kompetanseutvikling. På en annen side kan det være nærliggende å tro at gode relasjoner også kan gi høyere forventninger til lederen, hvis lærerne vet at lederen kjenner til deres utfordringer, og dermed forventer at lederen skal gjøre noe med dem. Men så møtes lederen av krav rundt budsjett, hensynet til helheten, enkeltelever, forhold til ansatte -faktorer en som lærer ikke alltid trenger å ta hensyn til. Som mellomleder er det derfor ikke alltid like enkelt å handle ut fra ulike behov. Siden en kanskje kjenner lærerne godt og i den forbindelse kan ha kjennskap til lærernes meninger rundt handlinger, og hvordan deres behov bør påvirke ens lederhandlinger, kan ulike dilemma oppstå. Et viktig perspektiv og en bevissthet en bør ha i bakhodet når gode relasjoner fremmes i et lederperspektiv.

I likhet med Kjell omtaler Haldor viktigheten av «å legge til rette», og presiserer at han ser på det som den viktigste arbeidsoppgaven i et utviklingsperspektiv, men det fremkommer ikke eksplisitt hva han legger i ytringen. Én tolkning kan være at han ser på rollen som en ren organisatorisk og administrator rolle, i tråd med Hopes (2015) tilnærming, som peker på det samme. En annen tolkning kan gå i retning av å legge til rette for å lede et praksisfellesskap, der man lager en arena for å skape en felles referanseramme for de ansatte i virksomheten, noe som kan bidra til kollektiv kunnskapsutvikling og forståelse. Basert på Haldor sine ytringer og en helhetlig forståelse av hans perspektiver av intervjuet vektlegges den siste tolkningen, som samsvarer med studien. Med bakgrunn i Ruud (2021), Helstad og Mausestaden (2019) og Banduras (1999) kan også distribuert ledelse trekkes fram da deres forskning støtter en slik forståelse.

Haldor legger videre vekt på «utfordringer» og nevner eksplisitt «utvikling av fellesskap». I løpet av intervjuet kommer det fram at samarbeidstid sees på som en utfordring, særlig det å finne en balanse mellom samarbeidstid avdelingsvis versus hele organisasjonen. Haldor understreker at nøkkelen for å oppnå ønsket effekt går i retning av den gyldne middelvei, og å få lærere interessert, som Haldor sier i betydning «what`s in it for me?», i tråd med Grutle (2018) som også viser til relevans. En kobling som kan trekke i retning mot utviklingen som har vært i skolen; fra en «privatpraktiserende» lærer, til nå en mer kollektiv tanke rundt profesjonsfellesskap. Betrachtingene som belyses her kan sees i lys av innholdet Aas og Paulsen (2017) legger i begrepet «21st Century skills», kompetansebegrepet som signaliserer behovet for å være mer nysgjerrig, nyskapende og samarbeidsorientert. Haldor kan dermed sees på som en leder som setter retning, har læring i sentrum og som implisitt kan tolkes til å vektlegge det pedagogiske arbeid som kjernen i sitt lederskap.

I det videre omtaler Haldor pålegg, her forstått som krav og føringer nasjonale myndigheter pålegger skolene, samt pålegg fra skoleeierne selv. Her ligger det en forventning om at ledergruppen som Haldor er en del av skal være aktive i utviklingsarbeidet, og utforme strategidokumenter for læreplanarbeid i forhold til LK20, et arbeid som Haldor eksplisitt uttrykker som en arbeidsoppgave sett i et utviklingsperspektiv og knyttet til rolleforståelse. Et pålegg kan i denne sammenheng også tenkes å omhandle Overordnet del punkt 3.5, «prinsipp for skolens praksis», hvor hvilke krav og forventninger som ligger til rollen og skoleledelsen kommer tydelig til uttrykk.

Vi har tidligere vært inne på betydningen Haldor ser i arbeidet med tilrettelegging, tillit og relasjonsbygging, noe som samsvarer godt med intensjonen og innholdet i Overordnet del

punkt 3.5. (Kunnskapsdepartementet, 2020). Selv om den enkelte leder er bevisst og setter søkelyset på disse verdiene, skal en også opptre samlet som ledergruppe. Sett i lys av Haldors ytring om utfordringer kan disse sees på som en reell utfordring. For det er ikke nødvendigvis slik som styringsverktøyet understreker, at det foreligger et godt samarbeid innad i ledergruppa, eller at det gis rom for prioritering til samarbeid, relasjonsbygging og tillitskaping kollektivt i organisasjonen. For selv om både Kjell, Haldor og Kari understreker sterkt verdien av det å legge til rette, sette retning og skape en arena for samarbeid, kan ytre faktorer som tid, ressursbruk, arbeidsmiljø, arv og miljø, samt indre faktorer som vaner, tro, tankesett, motivasjon og holdninger, sees på som både begrensere og fremmere for å nå målene organisasjonen har satt. En betraktning som støttes av Ruud (2021), som vektlegger både indre og ytre komponenter som suksessfaktorer for kunnskapsutvikling. Haldor nevner «tidsaspektet» eksplisitt, og sier at det kanskje er en av de faktorene som er mest krevende for å til et godt klima for utvikling av profesjonsfelleskapet. Ledelsen må legge til rette for og prioritere tid til slikt arbeid. Denne betraktningen viser at Haldors rolleforståelse er kompleks og sammensatt, og det er nærliggende å tenke at han har en organisatorisk og administrativ tilnærming.

Med bakgrunn i Haldors demografiske variabler og studiens analyse peker funn i retning av en hierarkisk og funksjonell rolleforståelse for Haldor. Han peker på utfordringene knyttet til å innta lederrollen når en tidligere har vært kollega på samme nivå. Det kan tenkes at en slik relasjon kan føre til misunnelse, skepsis, høye forventninger og opplevelsen av å møte seg selv i døra. Da han ble leder jobbet han mye med å skape trygghet gjennom uformelle møter, senere har hans utøvelse av rollen endret seg til å bli mer målfokusert. Det ser derfor ut som om hans rolleforståelse har endret seg i løpet av de tre årene han har vært leder.

Basert på Haldors ytringer kan en trekke slutning i retning av en rolleforståelse som i hovedsak sees på som en organisatorisk og administrativ rolle, med en vektlegging der relasjon og tillit står sterkt. Denne tilnærmingen kan ha en sammenheng med Haldors manglende lederutdanning og en manglende teoretisk forankring i forståelsen rundt rollen og begreper, samt hans relativt korte tid som mellomleder, men siden det er en gjennomgående tendens, trenger det ikke ha noen klar sammenheng. Tilnærmingen kan også gå i retning av en manglende felles diskusjon i ledergruppen og rundt rolle- og begrepsforståelse, noe vi kommer mer innpå senere.

#### 4.4.3 Kari om rolleforståelse

Til sist skal vi se på Kari, og hennes rolleforståelse rundt mellomlederrollen i en skolekontekst.

Vi har faktisk tulla litt med dette, og det å bli betegnet som mellomleder ofte er omtalt som «dritten i midten kanskje». Og det å være mellomleder for meg handler om å være bindeleddet mellom øverste ledelse, rektor, ass. rektor og personalet. Viss en tenker seg en ryggstøyle, så har den bruske imellom, og da tenker jeg at jeg er brusken. [...] Den toucher jo ryggstøyla, på nivået over, den er inn der og tar beslutninger, og så er den der for å ta imot slag og støt, og verne ned mot personalet [...] At en er i en slags mellomposisjon. Det er rollen min. (Kari, mellomleder)

Kari innleder sin ytring med en frase som kanskje mange mellomledere kan kjenne seg igjen i, nemlig «dritten i midten». Noe som viser at en ser på rollen sin som det å være klemt i midten, med krav og forventninger både ovenfra, forstått som rektor, skoleeier, og andre høyere nivå i myndighetshierarkiet, og de under en, som lærere, miljøfagarbeidere og eventuelle andre medarbeidere. I krysspresset må Kari ta beslutninger som ikke nødvendigvis alltid er like populære, samt at hun vil kjenne på forventninger og krav i spenningsforholdet mellom kontroll, tillit og autonomi. Lillejord og Børte (2018) belyser denne posisjonen i sin metastudie, og omtaler den som *sandwiched* posisjon, altså posisjonen klemt mellom ulike nivåer. Med tanke på Karis ytring kan hennes forståelse peke i retning av en delvis definert rolleforståelse relatert til handlingsrom og lederhandlinger, men det går ikke nødvendigvis klart fram hva hun tenker er rollen, bortsett fra å være en slags buffer mellom to parter.

For en mellomleder kan skolehverdagen oppleves både hektisk og kompleks, noe også Kari påpekte under intervjuet. En må håndtere ulike hendelser på forskjellige nivå i organisasjonen, med varierende vanskelighetsgrad og tempo, og stadig skifte mellom administrative og pedagogiske arbeidsoppgaver, samt personalledelse, noe som preger arbeidssituasjonen og utøvelse av rollen. Kari er leder for avdeling for tilrettelagt med 3 seksjoner; grunnkompetanse, hverdagsliv og tilrettelagt. Hun hevder at avdelingen skiller seg ut sammenlignet med de øvrige avdelingene på skolen. Dersom ytringen medfører riktighet kan utfordringer tenkes koblet til «dritten i midten», slik å forstå at det ikke alltid er like lett å bli hørt, uforutsette hendelser kan oppstå eller beslutninger blir tatt som ikke nødvendigvis passer like godt for alle, noe som kan peke i retning av lederhandlinger knyttet til makt og autonomi.

Det er strenge lovbestemte krav og tidsfrister knyttet til denne type elevgrupper, og som det framkommer i intervjuet må en ofte prioritere de administrative oppgavene foran de

pedagogiske oppgavene. Kari uttrykker et ønske om å kunne prioritere det pedagogiske og det profesjonsfaglige utviklingsarbeidet, men administrative oppgaver som vedtak, timeplaner, vikarer etc. må prioriteres foran. «En må sikre bemanning da det er særlig viktig med en trygghet og forutsigbarhet for denne elevgruppen» (Kari, mellomleder). Kari's ytring kan dermed forstås som at det ikke alltid er like lett å imøtekomme forventinger og krav, og at det kan oppleves som utfordrende både med tanke på hennes lederoppgaver og posisjon.

I likhet med Haldor ytrer også Kari eksplisitt hvor hun plasser seg hierarkisk i organisasjonen som et bindeledd, forstått som en nøkkelperson mellom strategisk og operativt nivå, jf. Paulsens (2019) teori. Det er uklart hva Kari legger i det å være bindeleddet, og hvilke fullmakter og ansvar hun legger i sin ytring. Kari snakker om «brusken» i ryggstøyla, «nivået over», «beslutninger som skal tas» «verne mot slag og støt» og «verne ned mot personalet». Videre at hun ser på rollen som en «mellomposisjon», men det fremkommer ikke klart hva hun egentlig tenker om rollen. Hennes ytring kan forstås som at hun er usikker på hvordan hun skal forstå rollen sin, en tolkning som kan samsvare med hennes ytring at hun fremdeles føler seg fersk i rollen, selv etter tre år i mellomlederposisjonen.

I forlengelse av rollebeskrivelsen og den omtalte mellomlederposisjonen, ble Kari i intervjuet spurt om hun kunne si noe mer om rolleforståelse og egen praksis. Kari sine uttalelser bidrar til at en kan stille spørsmål ved om det er slik i videregående opplæring at den enkelte mellomleder skaper sin egen rolle, slik å forstå at en ikke har diskutert rolleforståelse og ansvarsoppganger, men at en utøver rollen på mer generell basis. Betragtningen kan samsvare med Lillejord og Børte (2018) sin forskning der de omtaler rollen som diffus og at det fører til utfordringer i praksis. Kari sier at hennes ansvar er å sette ut i livet det ledelsen har blitt enige om i fellesskap, og understreker at noe av det viktigste i hennes rolle er å reflektere og stille spørsmål rundt egen praksis. Her presiseres det at rundt hennes avdeling diskuteres det både i hele ledergruppen og i personalgruppen. Det er nærliggende å tenke at hennes ytring kan forstås å gjelde både i forhold til beslutninger og det å verne personalet. En slik betragtning bekreftes av Helstad & Mausethagen (2019), som understreker at praksis som blir gjenstand for refleksjon og kritisk vurdering gjennom en løpende dialog er forutsetninger for læring og utvikling. Kari sine ytringer kan forstås som et ønske om å være refleksiv i rollen, jobbe målrettet sammen, verdsette og se den enkelte medarbeider.



Kari sier at hennes lederhandlinger går i retning av å se verdien av at alle i hennes avdeling er gjensidig avhengig av hverandre, noe som kanskje er mer reelt for hennes avdeling med tanke på elevgruppen og den enkeltes behov for tilrettelegging. I tillegg er avdelingen avhengig av flere ulike profesjoner, som både pedagoger og miljøarbeidere. Kari kan dermed forstås ved at hun syns ulikheter innad i avdelingen gjør jobben mer krevende på grunn av ulik grad av utdanning og profesjon, og dermed også ulik av faglig innsikt og forståelse. En betraktning som selvsagt er naturlig og forståelig for en avdelingsleder på tilrettelagt, siden ulike behov skal ivaretas.

Analyse av datamaterialet fra intervjuet med Kari peker i retning av en forståelse rundt en utfordrende og ikke helt klart definert rolle, med rom for utvikling og forbedring. Siden hun selv ser på seg som ny i rollen, kan det peke i retning av usikkerhet og manglende trygghet i rollen og hennes rolleforståelse. Videre beskriver hun rollen som en mellomposisjon og i likhet med Haldor plasserer hun seg i myndighetshierarkiet. Likevel kan hennes rolleforståelse se ut til å ha definert et handlingsrom og noen lederhandlinger siden hun i sine uttalelser bruker relativt mange instruksjonsverb, som viser til hva hun gjør og som dermed sier noe om hennes forståelse og lederhandlinger. Kari omtaler eksplisitt prioriteringsarbeid jf. de administrative og det pedagogiske arbeidet, noe som kan trekke i retning av en leder med autonomi og makt. På den andre siden er Kari og opptatt av å legge til rette og skape arenaer for å kunne møtes, så det kan se ut som om hun forsøker å finne en balanse og dekke ulike krav og behov. I likhet med Kjell og Haldor gir Kari uttrykk for en kompleks rolleforståelse med en tilnærming i retning av spenningsforholdet mellom autonomi og makt.

#### **4.4.4 Oppsummering av rolleforståelse**

Mellomlederen som henholdsvis tilrettelegger, organisator og bindeledd er gjennomgående svar hos alle informantene i studien, og sier noe om hvilket normativt syn mellomlederne har. Bruken av termen tilrettelegger er gjennomgående og noe alle informantene konkret ytrer som en av de viktigste arbeidsoppgavene som mellomleder og i utviklingen av profesjonsfellesskapet. Helt konkret hva informantene gjør som tilretteleggere kommer ikke eksplisitt fram, men implisitt, om en ser på helheten i intervjuene, kan en anta at de er opptatt av å få til et samspill i organisasjonen, en retning i form av distribuert ledelse. Videre er de opptatt av bygge bro mellom skolens indre liv og det som skjer rundt dem, slik at en sammen kan bygge læringskapasitet for profesjonsutøvere og et læringsmiljø som kan bidra til stimulering for læring blant elevene, et mål som samsvarer godt med tidligere presentert teori (Ruud, 2021: Aas og Vennebo, 2021: Wells', 1999).

Når det kommer til det organisatoriske der makt, handlingsrom og autonomi vektlegges, også omtalt som et hierarkisk perspektiv hos Hope (2015 og Paulsen (2019), er det bare Kari og Haldor som eksplisitt sier noe om disse faktorene. Kjell viser imidlertid en bred forståelse av rollen sin, siden han snakker både om administrative oppgaver, pedagogiske og personalledelse. Som tidligere nevnt er Kjell også assisterende rektor, slik at hans rolleforståelse kan ha en sammenheng med mer ansvar, makt, styring og autonomi, i tillegg til at han har lengre erfaring i rollen som mellomleder og lærer gjennom mange år. Selv om alle informantene ytrer noe om hvordan de forstår sin rolle som mellomleder kan en likevel legge til grunn at de ikke har en klar formening eller en definisjon på hva mellomlederrollen innebærer, igjen en bekreftelse på Lillejord & Børte (2018) sin beskrivelse av vage jobbeskrivelser for mellomledere. Tilnærmingen deres er basert på egne erfaringer de siste årene, et resultat som samsvarer med hva Hope (2015) omtaler som mellomlederrollen, jf. det hierarkiske nivået. Det at en jobber på det operative nivået, som nevnes eksplisitt av Haldor, og som ut fra datamateriale også kan kobles til Kari og Kjell sine uttalelser, selv om det ikke nevnes eksplisitt.

Bass (2009) hevder at ledelse er et fag og et av verdens eldste yrker, hvor en viktig del har vært søken etter kunnskap. Han omtaler lederes evner, ambisjoner og tilkortkommenhet, og rettigheter, forpliktelser og privilegier. Med bakgrunn i informantenes svar rundt rolleforståelsen og de demografiske variablene omtalt i starten på analysen, kan en dermed stille seg kritisk til om det å lede med bakgrunn i tidligere fagansvarsoppgaver eller ved å være organisator på generelt grunnlag er et godt grunnlag for å være leder. En kan dermed stille seg kritisk til «best blant likemenn-tanken», og anerkjennelse av ledelse som fag. Både Kjell og Kari uttrykker at å ha vært fagansvarlig er en erfaring som leder, men en kan stille spørsmål ved om å være fagansvarlig er å utøve ledelse, eller om det å være prosjektleder i lagsarbeid kvalifiserer for ledelse, jf. Kjells uttale om tidligere erfaring, underforstått at en tenker at det å organisere ulike prosjekter gir god kompetanse inn i en mellomlederrolle. En refleksjon som ikke blir besvart i denne analysen, men som belyses i tråd med synet på lederkompetanse og det etiske perspektivet på ledelse som fag. Som vi kommer tilbake til senere sees en tendens der fokus rundt administrative oppgaver vektlegges, og med bakgrunn i denne delen i analysen kan det derfor stilles spørsmål om det er mangel på anerkjennelse av ledelse som fag som kan ligge bak.

Det kommer fram i intervjuene at informantene ikke har noen formell utdanning, med unntak av Kari sine 30 studiepoeng i organisasjon og ledelse og Kjell sin halve rektorutdanning. Lillejord og Børte (2018) trekker fram lederutdanning som sentralt for utøvelse av mellomlederrollen. I lys av formell lederutdanning og metastudien til Lillejord

og Børte (2018), er det et paradoks at det er relativt mange, og spesielt mellomledere, som ikke har noen formell lederutdanning, kun erfaring fra samme type arbeid som de settes til å lede. En kan derfor stille spørsmål ved hvor viktig lederkompetanse egentlig er, og hvorfor Udir satser så mye på rektorutdanningen, dersom mellomledere selv tenker at det ikke har noen betydning for praksis og forståelse rundt utøvelse av lederrollen. Som nevnt satser Udir på utvikling av lederkompetanse gjennom blant annet Den nasjonale rektorutdanningen, der «rolleforståelse» nevnes eksplisitt som en utfordring og omtales som «særs viktig» (Aas og Paulsen, 2017). Tilnærmingen synliggjør et behov for å få kartlagt og avklart rolleforståelsen blant mellomledere, som også kan trekke linjer mot Lillejord og Børte (2018) som peker på mellomlederrollen som uutnyttet ressurs. At mellomledere sees på som en uutnyttet ressurs kan tyde på usikkerheten og en manglende trygghet på hva rollen innebærer. For hvilke oppgaver og ansvar er det egentlig snakk om, og på hvilken måte kan en mer definert rolle bidra til å utnytte lederressursene på en bedre måte slik at mellomlederrollen ikke lengre sees på som en uutnyttet ressurs. I forlengelse kan en muligens få en gjennomarbeidet, klargjort og definert rolle med tydelige krav, forventninger og et handlingsrom i tråd med intensjonen i norsk skole og myndighetenes forventninger. En kan stille spørsmål ved om skoleledere og skoleeierne legger rammene for kvalifikasjoner og den kompetanse som er nødvendig for å tre inn i rollen som mellomleder i skolen.

Med tanke på informantenes svar relatert til lederkompetanse og rolleforståelse kan det tenkes at det for dem er et uklart skille mellom fagansvar og personalansvar som en bør etterstrebe refleksjoner rundt. Sett i lys av Lillejord og Børte (2018) samsvarer deres syntese med denne analysens tilnærming. Metaanalysen til Lillejord og Børte (2018) peker i retning av at mellomlederne verdsetter erfaring høyere enn kunnskap, der et gjennomgående bilde tilsier at erfaring har større troverdighet som kunnskapskilde enn forskning. Det uttrykkes eksplisitt: «Mellomlederne sier at de lærer mer av å dele erfaringer, enn av å lese lite meningsfull teori» (Lillejord og Børte, 2018:47). Med oppsummering fra informantene som bakteppe, kan det tenkes at mellomlederne skaper sin egen rolle, siden den viktigste kunnskapskilden mellomlederne har er egen yrkespraksis. Kunnskapen blir dermed ikke nødvendigvis tilgjengelig for fellesskapet, men finnes i form av erfaring hos den enkelte yrkesutøver. Dersom en ikke skaper en felles rolleforståing kan det bidra til at en utøver rollen på generell basis, der spenningsforholdet mellom kontroll, tillit, makt og autonomi vektlegges ulikt, og intensjonen rundt 21st Century Skills ikke nødvendig oppfylles sett i lys av overordnet del punkt 3.5, «prinsipp for skolens praksis».

Basert på denne tolkningen og informantenes syn på egen rolleforståelse kan det antas at det ligger en koherenstanke under, noe som kan bidra til refleksjon for hvordan lede i fremtidens skole.

#### **4.5 Forståelse av begrepet profesjonsfellesskap og profesjonsutvikling**

I forlengelse av den normative rolleforståelsen og siden rolleforståelsen skal sees i lys av et utviklingsperspektiv ble mellomlederne spurt om hva de forstår med profesjonsfellesskap. Begrepet profesjonsfellesskap som benevnelse på et lærende fellesskap kan sees på som en relativ ny term i akademisk sammenheng (Døvig et al. (2016). I tillegg ble informantene bedt om å si noe om alle på skolen hadde en felles forståelse for innholdet i begrepet. I tråd med Habermas (1999) som omtaler «kommunikativ samhandlingskontekst» der mellomledernes samhandlingskontekst er en interessant dimensjon å undersøke, siden en manglende felles forståelse kan ha implikasjoner for skolen.

I litteraturdelen ble ulike teoretiske dimensjoner belyst knyttet til mellomlederrollen, der Slettbakk og Skrøvset (2021) legger en hovedvekt på de etiske dimensjoner som vektlegger holdning, handling samt prosessene med å skape trygge og tillitsfulle baser for samhandling. De peker på at ambisjoner og et kontinuerlig syn på læring og utvikling legges til grunn på alle nivå i organisasjonen, og som implisitt kan tenkes samsvare med grunntanken og informantenes syn på egen rolleforståelse. Det er derfor interessant å se på hva informantene legger i begrepet profesjonsutvikling sett i lys av hva teori og forskning sier på området, og hvordan deres forståelse påvirker praksisen rundt utviklingsarbeidet.

Informantene ble stilt følgende spørsmål:

«Hva forstår du med begrepet profesjonsfellesskap?»

##### **4.5.1 Kjell om begrepsforståelse**

Vi starter med å se på hva Kjell sier om begrepet profesjonsfellesskap.

Det er jo for at alle skal kunne jobbe og utvikle andre, hjelpe hverandre til å bli bedre. [...] Det at en prøver å utnytte hverandre sine styrker, til å kunne utvikle eller ha et profesjonsfellesskap. [...] Viktig når en omtaler profesjonsfellesskapet at en ikke bare omtaler lærerne, men og oss på mellomledernivået, då blir vi mer bevisste på våre styrker og svakheter, og disse er det viktig å bruke [...]  
Men vi bruker ikke ordet profesjonsfellesskap, for nye termer bidrar til skepsis. [...] Men vi bruket innholdet i profesjonsfellesskap, og jobber med det. Men det er jo selvsagt noe vi kunne brukt etter hvert. (Kjell, mellomleder og assisterende rektor)

Kjell innleder med å si noe om å «jobbe», «utvikle andre», «hjelpe hverandre til å bli bedre» og at en må «utnytte hverandres styrker». Men helt konkret hva begrepet

profesjonsfelleskap betyr for han eller hans rolleforståelse framstår som vag og lite definert. I tillegg fremkommer det at i hans avdeling brukes ikke begrepet *profesjonsfelleskap* siden Kjell mener nye termer bidrar til skepsis hos profesjonsutøverne. Hans begrunnelse for ikke å ta i bruk nye begreper er at det fører til «trykt nedover hode-tankegang» og «triggering til motstand», og som dermed vil virke hemmende på intensjonen om å få til et samspill om kollektiv utvikling. Kjells handling kan dermed sees på som motstand i seg selv, siden han ikke etterstreber å oppfylle kravene fra Udir, som sier at en skal jobbe teoretisk og benytte forskningsbasert kunnskap (Kunnskapsdirektoratet, 2020). Samtidig kan det virke som om innholdet og Kjells forståelse for begrepet profesjon ikke er teoretisk forankret, og dermed noe som påvirker hans begrunnelser.

Dersom en går til teorien, og definisjonen rundt profesjon som term, peker litteraturen på en utdanning på et høyere nivå, spesifikt rettet mot et spesielt yrke og bygd på forskningsbasert kunnskap (Døvig et al.,2016; Elstad et al.,2014; Irgens, 2021), en utdanning som med andre ord skal bidra til en kvalifisering andre nødvendigvis ikke har. I en utdanningsinstitusjon peker Irgens (2021) på at for å forstå utvikling av profesjonskunnskap, må ulike elementer ligge til grunn, og en må jobbe kontinuerlig. Han omtaler følgende: «En prosess i møte mellom mer generell teoretisk profesjonskunnskap, praksisfelt og situasjoner der profesjonen skal utøves, og problemstillinger og utfordringer som er aktuelle og relevante for yrkesutøvelsen» (Irgens, 2021:23). Dette er faktorer alle medlemmer i en ledergruppe bør ha en bevissthet og forståelse rundt for å kunne bidra til å utnytte alle mulighetene innad i profesjonsfelleskapet. For kan det tenkes at basert på Kjells ytringer at han kan se på sine medarbeidere som yrkesutøvere og ikke profesjonsarbeidere? En betraktning ut fra hans ytring som kan tolkes slik, siden han som tidligere omtalt ikke har profesjonsforståelse i tråd med teoretisk forankring, og derfor ikke nødvendigvis ser på lærerne som profesjonsutøvere. Det er i denne sammenheng en stor forskjell i forståelsen om en er yrkesutøver, ved for eksempel å gi noen en oppskrift, enn å si at du er profesjonsutøver. Kjell sier på noen områder at han gjerne vil høre andres stemmer, men han begrunner ikke sine uttalelser med profesjonsforståelse. Han kunne selvsagt her ytret at vi har høyt utdannede folk som har mange forankrede meninger, de har god kompetanse, og vi benytter oss av deres refleksjoner slik at vi kan utvikle skolen derfra. Men ut fra Kjells ytringer sier han «jeg gjør, jeg tilrettelegger, jeg fikser, jeg [...]», men han sier ikke noe om hvordan.

Videre nevner Kjell konkret «utviklingsarbeid» og «utviklingsplaner» og mener disse kan sees på som to sider av samme sak. Begrepet utvikling kan i sin vide forstand bety en altomfattende endring, der en omtaler prosesser som kan være både personlige, nasjonale eller foregå på det globale plan. Selvsagt kan utvikling også sees i lys av måloppnåelse, hvordan vi i fellesskap gjennom kollektiv utvikling og et samlet fellesskap setter retning sammen. Men ut fra Kjells ytring kan det sies å være et resultat av en manglende implementering på begrepsiden ved innføringen av LK20, i tillegg til at det teoretiske perspektivet uteblir i hans forståelse, og han får ikke etterstrebe en dybde og teoretisk forankring. Denne ytringen kan også si noe om skolens manglende felles forståelse av profesjonsfellesskap. Om ikke alle i organisasjonen benytter samme begreper kan det bidra til en usikkerhet og i ytterste konsekvens et arbeid som ikke samsvarer med innholdet i styringsdokumentene og kan dermed resultere i brudd på lovverket. En betraktning som finner støtte hos Habermas (1999) som benytter termen kommunikativ samhandlingskontekst, der Habermas (1999) viser til verdien rundt hvordan våre kommunikative handlinger påvirker våre handlinger og vår evne til resultatoppnåelse. Det som presenteres er viktige dimensjoner å belyse siden de påvirker handlingene våre og kan bidra til en felles referanseramme når utvikling står på agendaen, samt for å unngå misforståelser. Men Kjell understreker at profesjonsfellesskap er et begrep de kan bruke etter hvert.

Kjells ytringer kan dermed settes i sammenheng med frasen; «motstand mot endring». Denne ytringen bekreftes også i litteraturen, der Lai (2009) viser til at ledere må være forberedt på motstand mot påvirkningsforsøk, der «treghet», som ifølge henne blir sett på som *motstand mot endring* trekkes fram som en type motstand mot påvirkning. I forlengelse av Lais (2009) synspunkt og Kjells ytring rundt bruk av termen, kan det dermed antas at motstand mot endring kommer til uttrykk ved at mottakeren eller også mellomlederne selv, ikke tilsynelatende er enig, eller faktisk også er det, men likevel ikke viser initiativ til faktisk endring og/eller praktisk handling. Det kan dermed virke som om Kjell også er imot denne endringen, og nærmest ikke ønsker å innføre noe nytt. Ved implementering av nye reformer, kan det derfor være nærliggende å tro at det å bruke tid på forståelse av for eksempel nye begreper, som vi kommer inn på senere, kan bidra til å være en suksessfaktor i et utviklingsperspektiv.

Men på en annen side er Kjell særs opptatt av det han mener er innholdet i profesjonsfellesskapet, han sier; «men vi bruket innholdet i profesjonsfellesskap, og jobber med det», underforstått som verdivalg og utviklingsbehov, der forskningsbasert- og

erfaringsbasert kunnskap ligger til grunn, sammen med det etiske perspektivet, for å fremme en læringskultur, en tilnærming som finner støtte i Slettbakk & Skrøvset (2021), som tidligere omtalt. Kjells ytring kan i denne sammenheng si noe om hans forståelse med tanke på hans rolle som mellomleder, og basert på hans tilnærming på området, være et forbilde i en lærende organisasjon. Kjell viser til både «undervisningsevaluering, elevundersøking og tilsett-undersøkelse» som han eksplisitt sier må ligge til grunn for arbeidet. Og som ytringen ovenfor viser, presiseres det å «utnytte styrkene til hverandre», en viktig faktor i utviklingsarbeidet, og i tråd med Abrahamsens (2016) syn på «instructional leadership», som handler om kvalitetsutvikling og tilrettelegging for ledelsesstrategier der rektor og ledergruppen er tett på elevenes læring i klasserommet og overvåker kvaliteten på opplæringen. Men på en annen side sier ikke Kjell noe om hva han legger i begrepet profesjon eller profesjonsfellesskap, en betraktning som derfor kan sees på med undring ettersom den teoretiske forankringen uteblir.

I forlengelse av «instructional leadership» peker Kjell på en konkret faktor som ifølge Abrahamsen (2016) bidrar til å bygge lederteam, at profesjonsutvikling må omhandle hele organisasjonen. En kan i denne sammenheng trekke linjer i retning av kollektiv samhandling, og distribuert ledelse. Men her det er noen forutsetninger som kan tenkes bør ligge til grunn, og som ut fra Kjells ytring kan tenkes en refleksivitet rundt, men som ikke det sies noe direkte om. At man i fellesskap har klart å etablere en klarhet med tanke på relevans og organisasjonskritisk kompetanseutvikling, og videre se på hvilke tematiske områder man ønsker å vektlegge eller prioritere, og først da kan en arbeide med å sette ambisjoner, mål, forventninger og bidra til et kollektivt eierskap. Denne tilnærmingen kan tolkes i retning av Kjells syn, og som vi skal komme tilbake til når vi senere skal se på hvordan han beskriver egen praksis. Men tolkningen støttes av Ruud (2021), og i lys av hans synspunkter vil nedskrevne strategiske formuleringer, rammeverk med felles verdier og normer for virksomheten bidra til å sette retning og føringer for hva en som organisasjon bør etterstrebe og som sees på som viktig, jf. intensjonen med innholdet i profesjonsutviklingsbegrepet. Ruud (2021) viser videre til verdien av samspillet mellom medarbeiderne som en økt mulighet for dynamikk og en levende organisasjonskultur, og basert på Kjells ytring, kan det tenkes at det er i den retning Kjells ønske om fellesskapstanken og tanken om å bygge på hverandres styrker går. Det å skape et felles språk og jobbe mot felles mål kan dermed være med på å bygge en ny og annerledes utviklings-, lærings- og delingskultur. En kan derfor stille seg undrende til hvorfor ikke Kjell ønsker å jobbe med begrepsforståelse, siden han ser på det som viktig. En profesjonsforståelse vil ha betydning for hvilken grad av autonomi som gis til lærere, og

hvorvidt de opplever at deres stemme er viktig i et utviklingsperspektiv. Derfor vil det for ledere generelt være viktig å både kartlegge styrker og svakheter i organisasjonen og videre engasjere ansatte til å ta ansvar for egen kompetanseutvikling, men også bidra til et kollektivt engasjement for skolen som en lærende organisasjon.

For å komme mer i dybden, og siden Kjell ikke benytter selve termen ble det i forlengelse også stilt spørsmål hvordan han konkret jobber ut fra egen forståelse av begrepet profesjonsfellesskap, siden han understreket at de benytter innholdet. Spørsmålet Kjell fikk var følgende: «Hvilken praksis har du som mellomleder i arbeidet med utviklingen av profesjonsfellesskapet?»

Lage eller skape den arenaen som bidrar til at det kan være faglig samarbeid. Det som gjør at vi kan lage god undervisning. Gjennom å ha kontakt med alle mine medarbeidere under meg. Det er jo viktig å høre alle, og få lagt til rette for at det de mener er best [...]. Så essensen er å skape den arenaen, og det betyr å ha ulike praksis der det er nødvendig, og ha en åpen dør [...] Det handler om å være tilgjengelig. [...] En trenger «face to face» [...] Erfaringsutveksling, og lage de rammene som en trenger, det er det som er viktig. [...] Motivasjon, det å være en motivator [...] bidra til mestring. (Kjell, mellomleder og assisterende rektor)

Kjell viser med sin beskrivelse rundt praksis at han ønsker å være handlekraftig i sine lederhandlinger. Han benytter mange instruksjonsverb, *lage, skape, ha kontakt med, samarbeide, ha ulik praksis og være motivator*, som sier noe om hva han gjør, og rammene han legger for handling. En kan basert på datamaterialet derfor anta at Kjells normative forståelse samsvarer med hans deskriptive tilnærming. Men i motsetning til Kari, som sier *jeg* om sine lederhandlinger, kommer det ikke tydelig fram at det er Kjell eksplisitt og alene som gjør jobben, ofte omtaler Kjell *vi*, og på det grunnlaget kan en stille seg undrende til hans tilnærming rundt egen praksis, men refleksiviteten rundt praksis og tilrettelegging er i tråd med presentert teori om kunnskapsbygging og profesjonelle læringsfellesskap (Wells, 1999, Aas & Vennebo:2021, Irgens, 2021 og Ruud:2021). Det at Kjell vektlegger «å skape en arena», og omtaler «erfaringsutveksling, motivasjon og mestring», kan tolkes i retning av en suksessfaktor i hans lederskap. Ruud (2021) påpeker i denne sammenheng at dersom en skal lykkes som leder, må en ha evne til å håndtere styringsaspektet, samtidig som en har evne å etterleve både endrings- og utviklingsfokus, noe Kjell implisitt kan trekke en parallell mot i sin ytring, selv om han uttrykker en motstand mot nye begreper.

Sett i lys av forskningen til Lillejord og Børte (2018), som omtaler at mellomlederens arbeidsoppgaver i liten grad bidrar til skolens faglige utvikling, samsvarer ikke funnene hos Kjell på det punktet med Lillejord og Børtens (2018) funn på området. Videre kan



Kjells ytring og forståelse forankres rundt tanken på intensjonen med profesjonsutvikling, der prosessene med å skape trygge og tillitsfulle baser for samhandling vektlegges. Kjell viser videre at han har handlingsrom og er bevisst på hvordan man konkret kan gå fram med å fremme kunnskapsbygging og hvordan den enkelte kan bidra til fellesskapet, akkurat i tråd med Ruud (2021) og hans teori som omtalt tidligere. Men på en annen side kan en stille seg undrende siden det fremkommer i Kjells ytringer at han ikke arbeider med begrepene profesjon og profesjonsfellesskap. Den tilnærmingen kan føre til at han ikke synes å betrakte lærerne som likeverdige profesjonsutøvere med høy kompetanse, som fremkommer i hans ytringer. Han er opptatt av hvordan han selv instruerer, og viser ikke hvordan lærerne myndiggjøres til å ta initiativ og selv være aktører. Denne betraktningen gir rom for å rette søkelys på Kjells lederstil, og om det faktisk kan peke i retning av et distribuert syn på ledelse, som tidligere omtalt. Jo, Kjell er opptatt av samhandling og benytter mange instruksjonsverb som sier noe om hans lederhandlinger, men i lys av hans forståelse rundt profesjon, kan det tenkes en manglende begrunnet og teoretisk profesjonsforståelse, som ikke samsvarer med grunntanken bak et distribuert lederskap.

Videre uttrykker Kjell eksplisitt gjennom intervjuet at forholdet til rektor på skolen er godt, og at rektoren viser tillitt nedover i organisasjonen, noe som også avviker fra Lillejord og Børte's (2018) studie der rektor eksplisitt fremheves som distributør for mellomlederne der ens behov for avlastning og skjerming eller praktisk hjelp og støtte for lærerne fremstår som sentrale oppgaver. Kjell synes å være en leder som føler en trygghet i rollen, han opplever tillit fra ledelsen, og opplever rom for prioritering en faktor han trekkes fram som viktig for å kunne løse oppgavene på en god måte. Men som nevnt tidligere kan hans handlinger ha en sammenheng med hans rolle som ass. rektor, der makt, autoritet og ansvar, jf. rollen kan utgjøre en forskjell for hans lederhandlinger.

#### **4.5.2 Haldor om begrepsforståelse**

Videre ser vi på Haldor forståelse rundt profesjonsfellesskap og utvikling.

Altså, det er jo i utgangpunktet det utviklingsarbeidet [...] det handler for oss i ledergruppen om utviklingsarbeidet [...] Vi har noen mål vi skal nå, og da ligger jo det i forhold til det utviklingsarbeidet vi gjør kontinuerlig, sant. For å komme dit en skal [...] Vi må ta med den bakgrunnen lærerne har, og som vi har, og så må vi se på helheten. Så selve profesjonsfellesskapet handler jo veldig mye om hvor vi skal, hvor vi har vert, og samsnakking rundt dette. [...] Hvordan kan vi utvikle oss i fellesskap [...]. (Haldor, mellomleder)

Haldor starter en ytring i retning av at profesjonsfellesskap og utviklingsarbeid blir sett på som samme sak, der det eksplisitt blitt uttrykt at for ledergruppen handler det om

utviklingsarbeid. Men er det slik at utvikling og profesjonsutvikling kan sees som to sider av samme sak? Det kan nok antas at noen mener det, men det trenger ikke nødvendigvis være det samme. Som nevnt hos Kjell peker profesjon på et spesifikt yrke på et høyt nivå og skal bygge på forskningsbasert kunnskap (Døvig et al.,2016; Elstad et al.,2014; Irgens, 2021). I lys av Haldors forståelse kan det tenkes at han har en annen tilnærming og forståelse rundt termen, og at han mangler den teoretiske forankringen, eller at det rett og slett ikke er nok bevissthet i organisasjonen rundt begrepet, siden også Kjells og Karis forståelse går i samme retning. Det mangler en teoretisk forankring i deres tilnærming, og i den forbindelse kan en stille seg undrende til hva det kan innebære for utviklingsarbeid og prosessene med å skape et profesjonsfellesskap i tråd med verdiene og innholdet i Overordnet del, 3.5 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Men det skal understrekes at Haldor omtalte «lærerne», underforstått som at det er de som tilhører og sees på som profesjonsutøvere og dermed også skal inkluderes rundt fellesskapstanken og utvikling av profesjonsfellesskapet.

I forlengelse av utviklingsforståelsen kan det tenkes at utvikling kan handle om mye mer enn bare profesjonen, som omtalt hos Kjell. Men ut fra Habermas` (1999) synspunkter rundt kommunikativ samhandling, omtalt tidligere, kan det tenkes en manglende felles forståelse rundt termen profesjonsfellesskap, både innad i Haldors ledergruppe, men også kollektivt på deres skole. Da det ble etterspurt om Haldor kunne si noe om skolen hadde en felles forståelse rundt termen, sa Haldor følgende:

Det er jo klart det, at hvis du bruker ordet utviklingsarbeid eller felles utviklingsarbeid, vil nok de fleste være med på å forstå hva det er for noe, men med profesjonsfellesskap, da vil nok kanskje en del være litt usikker på hva det innebærer. (Haldor, mellomleder)

Denne ytring sier noe om bevisstgjøringen og begrepsforståelsen innad i organisasjonen, og kan sett i lys av Habermas (1999) bidra til undring rundt deres forståelse og oppgavene som foreligger rundt kompetanseutvikling, siden en ikke oppfyller kravene fra Udir med å implementere nye termer, og benytter teoretisk forankring. Men til tross for denne tolkningen presiserer Haldor at utviklingsarbeidet tidvis har vært vellykket, og det ble vist til bedre samarbeid både seksjonsvis, men også på tvers av avdelinger, samt en økt delingskultur innad i hans avdeling.

Videre med tanke på Haldors ytring viser han stor evne når det gjelder refleksivitet, og understreker at mye handler om hvor en er, hva en har gjort og hvor en vil. Haldors bevissthet og lederhandling i denne situasjonen får bekreftelse hos Abrahamsen (2019),

som også understreker viktigheten av lederhandlinger og en refleksjon rundt hvorfor ledere tenker og gjør som de gjør. Abrahamsen (2019) viser til en årsak der ledernes praksis utvikler seg gjennom interaksjon med andre, som også gjør seg gjeldende for Haldor når han skal legge til rette for profesjonsutvikling. Handlingene våre vil tross alt utvikle kulturer og sosiale strukturer over tid, og det å ha en bevissthet rundt både rolleforståelse, begreper og egen praksis, kan sees som viktig og relevant for fremtidige ledere.

For å kartlegge og komme dypere ned i Haldors forståelse rundt egen praksis, vil det videre sees på hvordan han eksplisitt arbeider med utvikling av profesjonsarbeidet. Haldor sier følgende:

Sånn jeg ser det er å legge til rette, det er en av de viktigste oppgavene [...] Det handler om å skape og etablere en god kontakt med lærergjengen [...] Skape en trygghet og fortelle litt om hva som skal skje. Når man har etablert den tryggheten handler det om å nå nye mål, altså ting som skal utføres, og hvordan en kan trygge de på at dette blir gjort på en god måte. Uten at du får disse motstanderne [...] I forhold til læreplanarbeidet har vi hatt noen fellesmøter der vi har vert samla, og snakket veldig mye om hvordan vi skal jobbe, hvilke muligheter som ligger der, og hvilke hjelpemiddel vi har og slikt. (Haldor, mellomleder)

I likhet med Kjell vektlegger også Haldor tilrettelegging, og ser på det som sin viktigste oppgave i rollen. Men Haldor er også opptatt av relasjonsbygging og det å trygge sine medarbeidere som også trekkes fram i overordnet del 3.5, «God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen» (Kunnskapsdepartementet, 2020), og sees på som en styrke for Haldor, og i tråd med Paulsens (2019) litteratur som omtaler psykologisk trygghet. Det at Haldor er opptatt av relasjon og tillit til sine medarbeidere gjør at han setter seg i en posisjon som kan bidra til en vesentlig gjensidig tillit til hverandre, og som Paulsen (2019) understreker er en av de viktigste oppgavene en leder og ledergruppe står overfor. En bevissthet rundt etablering av relasjoner, og en vektlegging kan derfor i et utviklingsperspektiv være avgjørende for om nødvendige forbedringer, kvalitetsbrist eller feil skal kunne bli tatt opp, og etterfulgt av handling. Samtidig som det kan bidra til at gapet mellom der en er og hvor en vil, faktisk skal kunne gjennomføres, og hindre som Haldor omtaler, «disse motstanderne». I den praktiske jobben med å tilrettelegge, og i forlengelse av å få med motstanderne, fremmer også Haldor «endringsagentene», viktige støttespillere, som bidrar aktivt til en positiv læringskultur. Og som Haldor uttaler:

Så hvis du klarer å legge et godt grunnlag for å selge inn litt (underforstått som utviklingsarbeid), å få disse her agentene som du trenger, for du trenger noen der ute,

så er det veldig bra og må etterstrebes. Det gjør veien litt enklere, og får gjort de endringene så en tenker. (Haldor, mellomleder)

Med denne ytringen understreker Haldor viktige verdier og faktorer som kan være en styrke for å få til en utvikling i sin avdeling og på sin skole, og som kanskje flere andre i et lederperspektiv bør etterstrebe og etterleve.

Videre uttaler Haldor en bevissthet for «å nå nye mål», men han sier ikke noe konkret om hva disse målene er, eller hvordan han har tenkt å nå de, men han er gjennom intervjuet særs opptatt av læreplanarbeid, som nevnes ved flere anledninger, og som han hevder de har lyktes godt med. Haldor ser på læreplanarbeidet som utviklingsarbeid, og noe som ser ut til å prege hans vektlegging av konkrete arbeidsoppgaver rundt profesjonsutvikling. Det kan derfor basert på Haldors uttalelse tenkes at det å utvikle profesjonsfellesskapet, er ensbetydende med læreplanarbeid.

Haldors tilnærming gir rom for flere innspill rundt kompleksiteten for hva teori og praksis tilsier rundt begrepet profesjonsfellesskap og arbeidet med å utvikle et slikt fellesskap. For hvordan kan mellomlederne på best mulig måte forholde seg til teori og praksis, eller forventet praksis, dersom det ikke foreligger eksplisitte felles nasjonale krav og retningslinjer/føringer eller, i forlengelsen, en felles kollektiv forståelse innad i organisasjonen? Det som her belyses er spørsmål som gir rom for ettertanke, og som forhåpentligvis bidrar til refleksjon hos flere enn bare meg.

Formålet med studien er at innholdet skal bidra til økt innsikt og forståelse for viktigheten av å belyse en mulig manglende forventning rundt rolleforståelse i et profesjonsutviklingsperspektiv, og videre gi innspill til en dypere forståelse for hvorfor det å belyse de faktiske utfordringene mellomlederne står overfor i en kompleks og skiftende arbeidshverdag trengs. For kan det tenkes ut fra Haldors forståelse rundt termen profesjonsutvikling at det er manglende kunnskap og ferdigheter på området, som kan sette begrensninger i et utviklingsperspektiv? Denne betraktningen bekreftes i Lillejord & Børtes (2018) studie der arbeidsoppgaver eksplisitt belyses. De viser til at arbeidsoppgavene i liten grad er knyttet til skolens faglige arbeid, samtidig som arbeidsoppgavene omtales med uklare formuleringer, forventninger og krav, samt en utilstrekkelig lederstøtte. Siden et gjennomgående argument i deres studie er at mellomlederne må betraktes som nøkkelpersoner i arbeidet med å forbedre og utvikle skolens læring og undervisning, er viktigheten for å avdekke konkrete arbeidsoppgaver stort, og særlig mht. rollens funksjon og videre søken etter kunnskap rundt lederskap i fremtidens skole. Denne tilnærmingen kan samsvare med Haldor sine ytringer.

### 4.5.3 Kari om begrepsforståelse

Til sist skal vi se på Kari sin forståelse når det kommer til profesjonsfellesskap.

Jeg tenker at det er summen av alt det vi i vårt arbeidskollegium kan. Og det som er forsket på rundt egen praksis i forhold til å stille spørsmål rundt egen praksis. Videre se på oss selv og prøve å lære av erfaring. Hvis vi klarer å samle dette, så er det litt sånn profesjonsfellesskap for meg. Men at vi hele veien er undrende utforskende og lærende, på «fellesen», ikke en og en, men i fellesskap. (Kari, mellomleder)

Kari innleder med å si noe om fellesskapet og nevner «vårt arbeidskollegium» konkret. En tolkning kan peke i retning av at hun mener alle på hennes arbeidsplass innbefatter et profesjonsfellesskap og profesjonsutvikling omhandler utviklingen rundt det fellesskapet. Helt overfladisk kan en finne støtte i litteraturen til Slettbakk og Skrøvset (2021), som understreker læring og utvikling på alle nivåer. Men en kan også stille seg undrende og kritisk til uttalelsen. Grunngevingen for en overfladisk tilnærming ligger til innholdet i begrepet «profesjonsfellesskap», og som vi tidligere har nevnt, hvem som tilhører en «profesjon». Basert på Karis ytring kan den dermed tenkes ikke helt ukomplisert sett i lys av hva termen profesjon innehar av krav og forventning innenfor den akademiske tradisjon, siden det kan se ut til at Kari innlemmer alle. Som omtalt tidligere tilhører ikke alle yrker innenfor termen profesjon og profesjonsutøvere, for eksempel miljøarbeidere og assistenter, som Kari har mange av på sin avdeling, og som det derfor er naturlig å nevne. Sett i lys av Døvig et al. (2016) som omtaler profesjon som yrker med visse privilegier, kan Karis uttalelse og hennes forståelse dermed påvirke hennes lederhandlinger og egen praksis. Som leder skal Kari legge til rette for utviklingsarbeid, og som hun selv peker på som en av arbeidsoppgavene, «skape en arena», et ansvar som ligger til rollen. Dersom en ikke har et bevisst forhold til begrepene, både på individnivå, men også i fellesskap på ledernivå, kan det by på utfordringer med implementering og praktisk gjennomføring, en tilnærming som finner støtte hos Lillejord og Børte (2018), som viser til at mellomlederne må beherske ulike kjernedimensjoner der kunnskap og forståelse eksplisitt omtales, og der det å kunne lede utviklingsarbeid, ta initiativ til nytenkning og forandring uttrykkes konkret. Tilnærmingen kan også tenkes samsvare med viktigheten rundt forståelse av termen profesjonsfellesskap og profesjonsfelleskapsutvikling, og særlig siden det fremkommer hos Lillejord og Børte (2018:8) at forskning rundt «skoleledelse må kobles tettere til profesjonsutøvelse, standarder og rammeverk» grunnet kunnskapshull, og må etterstrebes. Men Karis uttale henger nok mer sammen med hvem hun er mellomleder for. Som tidligere omtalt har Kari ansvar for en avdeling med mange,

også ikke profesjonsutøvere. Kari sier eksplisitt at hun er avhengig av alle som arbeider på hennes avdeling, og de er gjensidig avhengige av hverandre uavhengig av rolle, utdanning og tittel. Basert på hennes uttalelse, kan det dermed tenkes naturlig at hun tar med alle i sin forståelse og uttalelser. En annen grunngeving for denne tolkningen baserer seg på hennes ytring rundt felles arbeid og forståelse rundt profesjonsutvikling. Det fremkom gjennom intervjuet at arbeid med profesjonsutvikling for hennes del i hovedsak hadde foregått på avdelingsnivå, noe som igjen kan støtte og forklare hennes ytring rundt «arbeidskollegiet». Men selv om det i denne analysen fokuseres på Kari og hennes forståelse, vil studien belyse viktigheten av hvorfor det å ha en felles forståelse rundt aktuelle begreper kan sees på som sentralt for å utøve rollen i fremtidens skole. Som Lillejord og Børte (2018) er inne på i sin metastudie, er det avdekket kunnskapshull som går i retning av mellomlederens arbeidssituasjon og mangelfulle opplæringsbehov.

Det er vel et faktum at alle ønsker å lykkes best mulig i sine utviklingsprosjekter, og da kan en betydning i måten en jobber og samarbeider på være avgjørende. En prosess med å utvikle og jobbe mot en felles retning kan resultere i forbedret samarbeid innad i teamene og være en avgjørende faktor for lederhandlingene og samhandlingen som utøves, en betraktning som støttes av Aas og Skedsmo (2014), som i sin studie har forsket på kunnskapsbygging i lederteam. Ut fra Karis ytring kan det dermed tenkes en manglende teoretisk innsikt på begrepsnivå, i tillegg til et mangelfullt felles «språk» innad i ledergruppa, som kan bidra til at en drar i samme retning. Denne kombinasjonen kan legge grunnlag og videre bidra til at sentrale aspekt rundt kommunikasjonen hindrer at budskapet blir forstått, og organisasjonen ikke når målene slik en har tenkt.

Men selv om det kan virke som om Kari ikke er helt klar i sin eller skolens felles forståelse rundt termen profesjonsfelleskap og utvikling, har hun en refleksjon som kan sees på som viktig, nyttig og relevant, jf. Irgens (2021) modell rundt profesjonsutvikling, nemlig det å forske på egen praksis og stille spørsmål om hvorfor en gjør som en gjør. Irgens (2021) peker mellom annet på faktorer rundt praksisfeltet, og understreker at en bevissthet rundt praksis vil kunne styrke evnen til profesjonell refleksjon, noe Kari etterstreber basert på sin uttalelse. I tillegg understreker Kari at en må lære av erfaring, som kan bekreftes av både Grutle (2018) som omtalt tidligere, og Wells (1999) læringssyklus, der erfaring sees på som en viktig faktor for å fremme kunnskapsbygging. Gjennom Karis uttalelse kan det

dermed virke som hun ønsker å sette søkelyset på å synliggjøre praksis og videre fremme viktigheten av det å ha en bevissthet rundt egen praksis. Med referanse til Wells' (1999) syn på læringsmuligheter vil hennes tilnærming og fokus være helt avgjørende for å få til læring som en sirkulær prosess, en term og suksessfaktor Wells (1999) benytter i arbeidet med kunnskapsbygging. Karis forståelse og refleksivitet rundt egen praksis kan dermed bidra til kunnskapsbygging gjennom en bevissthet der gjenskaping, modifisering og videreutvikling gjennom kollektiv og individuell forståelse ligger til grunn for profesjonsutviklingsarbeidet. I tillegg kan Karis uttalelse forankres i Overordnet del 3.5, «prinsipp for skolens praksis», som uttrykker at «god skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Med dette som bakteppe og forankret i teori og forskning, en viktig dimensjon å belyse som på sikt kan bidra til både mestring og læring i profesjonsfellesskapet og som tidligere omtalt, en betydningsfull brikke av både egen og fellesskapets praksis.

I forlengelsen av erfaring- og praksistanken, viser Kari til at man gjennom utviklingsprosessen hele tiden må være «undrende, utforskende og lærende» i fellesskap. Kari kan forstås i retning av å ikke godta og ta alt for gitt, men gi rom for å stoppe opp, og sammen stille spørsmål og reflektere over hvorfor en gjør som en gjør, og i felleskap lande en retning og utforme kursen og målet. Igjen viser Kari at hun er en mellomleder som ønsker å ha en nøkkelrolle og bidra til å sikre kvaliteten på opplæringen. Hun uttrykker eksplisitt gjennom intervjuet at det er viktig å stoppe opp, og se på hvordan man driver, om det handler om tradisjon eller kultur, eller om det handler om tro på egen handling. Gjennom hennes lederhandlinger får hennes ansatte en analytisk mulighet til å forske på aktuelle problemområder eller områder hvor en gjør det godt. På den måten kan man som leder bidra til konstruktive og faglige diskusjoner, gjennom kollektiv samhandling, som igjen kan bidra til en positiv opplevelse for både ledere og ansatte, siden en føler seg inkludert og får en mulighet til å påvirke. For som vi har vert inne på tidligere, så er relevans for lærernes arbeidshverdag en sentral faktor for om lederne lykkes i sitt arbeid. Karis tilnærming samsvarer også godt med intensjonen i Overordnet del, 3.5, som fremmer fellesskapets refleksjon over verdivalg og utviklingsbehov, der forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger legges som grunnlag for de målrettede tiltakene. Karis fokus kan dermed tenkes å fremme skoleutvikling i tråd med intensjonen, en dimensjon kanskje flere skoleledere burde etterstrebe. For i det

store bildet er det til syvende og sist et lederteam som kan utgjøre den sentrale faktoren for å skape en arena for utvikling av kollektiv kunnskapsbygging og profesjonalisering for skolen som lærende organisasjon. Ut ifra Karis ytring har en kanskje noe å lære av hennes tilnærming til det å forske på egen praksis.

I likhet med både Kjell og Haldor ble også Kari spurt konkret hva hun så på som sine arbeidsoppgaver i et utviklingsperspektiv. Kari svarte følgende:

Å sette på dagsorden, motivere, eksemplifisere, heie på og overvåke i betydningen, ikke kontrollere, men å overvåke: Hva tid må en dytte, og hva tid må en dempe og følge med [...] Da er det jo ofte jeg som tilrettelegger og setter på agendaen og administrere, kaller inn og motiverer til den type arbeid. Jeg tror en må jobbe iherdig med å forstå at vi er gjensidig avhengig av hverandre, og at vi er i samme båt [...] Skape en arena for å kunne møtes. (Kari, mellomleder)

Kari starter sin ytring med en rekke instruksjonsverb, som sier noe om hennes lederhandlinger, og syn på arbeidsoppgaver. Hun er opptatt av å sette søkelys og fremme arbeidsoppgaver, selv om hun ikke eksplisitt sier noe konkret hva hun gjør, eller hva hun legger i det. Men det kan tenkes at det implisitt drar i retning av å utforme agenda for møter, gjennomføre møter, belyse aktuelle utfordringer/tema som må jobbes med både individuelt og i fellesskap, gjennomføre motiverende tiltak for å øke motivasjonen til medarbeiderne og komme med eksempler eller gi tips og råd på hvordan en kan nå målene, arbeidsoppgaver i tråd med hva en som mellomleder gjør, basert på Hope (2015) og Paulsens (2019) beskrivelser. I likhet med både Kjell og Haldor, er Kari opptatt av å legge til rette for å skape en arena for samarbeid, men siden det er tidligere omtalt blir ikke det belyst her da det trekker i samme retning som tidligere omtalt. Men én uttalelse som bør belyses og reflekteres rundt er Karis ytring rundt det å overvåke, eksplisitt uttrykt som «ikke kontrollere, men overvåke. Det kan her være nærliggende å tro basert på hennes ytring at hun ikke helt stoler på sine medarbeidere, siden hun benytter termen «overvåke». Det fremkommer i NAOB (2022) at det å overvåke tyder å passe (nøye) på, holde øye med, ha under oppsikt. I et lederperspektiv kan denne definisjonen og Karis tilnærming bidra til undring og en kritisk refleksjon. For hvem ønsker vel å bli overvåket i sitt virke, og ikke oppleve at arbeidet en gjør er godt nok. En lederstil som dette kan peke i retning av demotiverende ledelse, og en selvmotsigelse siden Kari er særs opptatt av å motivere sine medarbeidere. Lai (2017) peker i sin artikkel på demotiverende ledelse, og omtaler i den sammenheng kontroll, overvåking og detaljstyring som faktorer som påvirker og bidrar til demotiverte medarbeidere. Lai (2017) viser også til at lave forventinger og mistillit er noe av det mest demotiverende en medarbeider kan oppleve, der det understrekes at mistillit kan trigge trassmessig innsats. Hun vektlegger at de fleste vil



reagere negativt som igjen resulterer i en lavere mestringstro og motivasjon. Men basert på helheten, og det at Kari er særs opptatt av det å ha gode relasjoner til sine medarbeidere, og hennes ytring om at en må jobbe sammen, og det å være gjensidig avhengig av hverandre, er det ikke sikkert Kari har tenkt hvordan det kan oppleves av andre. Hun sier jo at «vi er i samme båt», som forstås som at vi jobber sammen, og hjelper hverandre med å komme i mål. Som sagt er Kari opptatt av å motivere sine medarbeidere, en drivkraft som fremmer innsats. Men i lys av Lais (2017) teori, er det likevel mange ledere som ødelegger motivasjonen til sine medarbeidere gjennom en lite gjennomtenkt lederstil, som i utgangspunktet er velment, men som ikke kommer helt til uttrykk i lederhandlingene. Karis syn på makt, autonomi og kontroll kan dermed tenkes å tidvis havne i denne fellen. En ønsker og tenker at tilnærmingen er god, men klarer ikke helt å lykkes. Denne tolkningen kan blant annet henge sammen med som tidligere omtalt hennes antydning til at hun fremdeles føler seg ny i rollen, og at hun kan virke litt utrygg, som uttalt i forrige del. Men igjen, det kan også henge sammen med hennes medarbeidere, som ikke nødvendigvis alltid er profesjonsutøvere eller har en utdanning som tilsier en forståelse for hva de skal gjøre til enhver tid. Da vil det kanskje for noen og enhver av oss være naturlig å overvåke, for å se til at en følger rutiner og arbeidsoppgaver som er gitt. Tilnærmingen kan også henge sammen med hennes ytring rundt det å «dytte», «dempe» og «følge med», og hennes forståelse rundt termen autonomi. Underforstått som for eksempel hva tid skal jeg som leder bidra? Hva tenker jeg som leder at jeg kan/bør bidra med? I hvilken grad bør jeg gripe inn? Hvor mye bør jeg ha kontroll på? Eller i hvilken grad stoler jeg på at mine medarbeidere gjør det de skal? Spørsmål som dette kan være naturlig å stille, jf. hennes ytring. Sett i lys av Lai (2017) som påpeker at autonomi innebærer et handlingsrom for medarbeidere knyttet mot kompetanse og det at en får gjøre egne vurderinger og valg, kan Karis ytring bidra til motsatt effekt. En betraktning som det i fremtiden bør settes søkelys på, siden det i dagens skole brer om seg en mer omfattende målstyring og detaljerte målinger, og med slikt fokus kan det være lett å gå i autonomi og kontroll-fella, uten å tenke på hvilke konsekvenser det kan resultere i. Men som sagt, Kari har nok gode intensjoner med sin lederstil, men basert på ytringene kan det i lys av Lai (2017) være lurt å reflektere over hvilke verdier og holdninger en har, og hvordan en ønsker å bli oppfattet ut fra sine lederhandlingene. For som Ruud (2021) understreker, så henger teori og praksis nært sammen, og er viktige faktorer for kompetanseutvikling.

Avslutningsvis kan en konkludere med at også Karis tilnærming gir rom for innspill. Hennes forståelse går og i retning av en kompleks betraktning rundt begrepet profesjonsfellesskapet, der det fremkommer en noe manglende teoretisk innsikt siden det

virker som hun innlemmer alle i profesjonsfellesskapet. I tillegg kan det ut fra hennes uttalelse virke som om ledergruppen også har en ulik oppfatning, og et manglende felles «språk», for hva som ligger i begrepet, og lederhandlingene påvirkes og utøves dermed gjerne ulikt. En refleksjon som kanskje ikke kan sees på som helt uproblematisk innenfor den akademiske tradisjonen, og ei heller i et utviklingsperspektiv, men som tidligere nevnt, henger nok det første sammen med hvem hun er leder for, og kan dermed tenkes naturlig for henne.

Et annet interessant funn er hennes syn og handling knyttet til det å forske på egen praksis. Kari er opptatt av å synliggjøre viktigheten av å forske på egen praksis, der hun eksplisitt nevner det å være både «undrende», «utforskende» og «lærende». Instruksjonstermer, som sier noe om hennes lederhandlinger og hvilke verdier hun søker å etterstrebe, som også er i tråd med intensjonen og innholdet i LK20. Det kan virke som Kari ønsker å ha en nøkkelrolle og bidra til kvalitetssikring på ulike områder, siden hennes tilnærming kan gi rom for en analytisk mulighet til å forske på for eksempel aktuelle forbedringsområder. En kan dermed tenke at Kari her fremmer en kultur for skoleutvikling, som flere kan dra lærdom av i fremtiden.

Men det er et funn basert på Karis uttalelse, som en kanskje kan stille seg noe kritisk og undrende til i et lederperspektiv. Kari omtaler nemlig begrepet, *overvåke*, et verb som når det gjelder lederhandlinger og lederperspektivet bør vies en refleksjon rundt. Som nevnt kan det å ha en leder som overvåker en virke demotiverende og gå i retning av manglende tillit. Som mellomleder kan dermed funnet bidra til refleksjon for hvordan en selv vil bli oppfattet som leder, og hvordan betraktninger en har påvirker lederhandlingene en gjør. Ut fra Karis uttalelse kan det virke som hun liker å ha kontroll, overvåke situasjonene og ha en detaljstyring i arbeidshverdagen. Men ytringen hennes gir også rom for en tolkning i retning av selvmotsigelse, siden hun også er opptatt av å motivere sine medarbeidere. Men en kan avslutte med å si hun er en autoritær leder, som ønsker sine medarbeidere vel, og hun prøver å finne en balanse mellom makt, autonomi, tillit og relasjonsbygging. Men hun bør kanskje reflektere over hva hun legger i eller hvordan hennes medarbeidere opplever det når hun omtaler termen overvåke i et lederperspektiv, selv om intensjonen i bunn og grunn er velment.

#### **4.5.4 Oppsummering av begrepsforståelse - profesjonsfellesskap og profesjonsutvikling**

Mellomlederne i studien kan sies å ha en noe ulik oppfatning av hva de legger i begrepet profesjonsfellesskap, og hvordan de benytter begrepet og innholdet i sin arbeidshverdag.

Kjell sier eksplisitt at i hans avdeling benyttes ikke termen, siden han mener at det bidrar til skepsis og motstand. Men han understreker at det handler om å jobbe sammen, og utvikle andre, men hans forståelse oppleves som vag og lite definert. Haldor på sin side omtaler profesjonsfellesskap og utviklingsarbeid som samme sak, noe som kan peke i retning av en manglende teoretisk kunnskap og forankring på området, og som på bakgrunn av denne forståelsen kan bidra til begrensinger i et utviklingsperspektiv. Mens Kari drar i retning av å innlemme alle medarbeidere i profesjonsfellesskapet, noe som også kan tolkes som manglende innsikt og kunnskap på begrepsforståelsen. Sett i lys av Habermas' (1999) kommunikative samhandlingskontekst, og det at samtlige i ledergruppe har ulik forståelse, kan det svekke skolens muligheter til å nå målene med kunnskaps- og kompetanseutvikling. Habermas (1999) peker på at involverte parter bør ha et felles språk og et begrepsapparat med felles forståelse, men basert på informantenes uttalelser, kan det virke som om det er fraværende. Konsekvensen kan dermed dra i retning av at mellomlederne tolker ulikt, og utfører sine lederhandlinger i tråd med egne forståelser, noe som det derfor bør etterstrebes en refleksivitet rundt i et skoleutviklingsperspektiv. Slik jeg tolker resultatet kan det henge sammen med to ting. For det første har ledergruppen lite formell lederutdanning, der en bevissthet rundt fellesforståelse rundt en del begreper kunne bidratt til mer forankret og samlede lederhandlinger grunnet teoretisk grunnlag, i tråd med Irgens (2021), som viser til behovet for teori og faktorene rundt profesjonell refleksjon. For det andre, som kanskje kan sies henger sammen med det første, er en manglende implementering med lite grunnarbeid i ledergruppen, før det iverksettes på skolen. Disse betraktningene kan sees på som relevante og bidra til en refleksivitet hos den enkelte mellomleder i arbeidet med å utvikle mellomlederrollen og skolen som lærende organisasjon.

I forlengelsen av ulik forståelse kan informantenes ytringer rundt konkrete arbeidsoppgaver kanskje støtte forklaringen. Dersom vi ser på sitatene kan dataene tolkes ulikt, jf. normativ forståelse og virkelighet, den deskriptive forståelsen. Både Kjell og Haldor sier ofte *vi*, mens Kari sier *jeg* når hun omtaler hva som er konkrete arbeidsoppgaver, og når hun beskriver hva hun gjør. Haldor starter med *jeg*, men går over til *vi*. Men, hvem er *vi*? Er det alle mellomlederne, lederteamet, avdelingen, seksjonen eller andre? For kan det være slik at det er andre som gjør jobben, og ikke en selv, og at en faktisk ikke gjør det en sier en gjør? Og at det ikke er klare forventninger og krav til hvem som gjør hva?

Men om en tolker at *vi* egentlig omhandler en selv, og er noe en faktisk gjør, og en støtter seg på andre mellomledere, vil den normative forståelsen til informantene når det gjelder egen praksis, se ut til å samsvare med hva de faktisk gjør. Videre vil vektleggingen av den enkeltes uttrykk i datamaterialet bidra til tolkning i retning av at *vi* faktisk gjør det *vi* sier *vi* gjør, som igjen er i tråd med den normative tilnærmingen i datamaterialet, og en styrke i rollen. En viktig faktor å være seg bevisst som mellomleder er, gjør jeg det jeg faktisk sier at jeg gjør, eller sier jeg noe jeg ikke gjør i praksis? Et funn som kan bidra til refleksivitet hos lesere av oppgaven, og som videre gir rom for tolkning og utvikling av egen handling og praksis.

Funnene som er presentert for hver av informantene rundt konkrete arbeidsoppgaver kan tolkes i retning av at informantene prøver å etterstrebe handlinger i tråd med intensjonen i Overordnet del, og tidligere presentert forskning på området. Informantene bruker instruksjonsverb som lage, skape, motivere, eksemplifisere, overvåke, bidra til mestring, og utvikle fellesskapet. Sett i lys av forskningen til Lillejord og Børte (2018), som omtaler at arbeidsoppgavene i liten grad bidrar til skolens faglige utvikling, samsvarer på dette punktet studien funn ikke med Lillejord og Børtes (2018) funn på området.

I teoridelen ble Wells' kunnskapssirkel presentert som nyttig verktøy i analysearbeidet med å fremme kunnskapsbygging og utvikle profesjonsfellesskapet. Datamateriale og forskerens analyse kan sett i lys av Wells modell sees på som en nyttig og et relevant verktøy i fremtidig arbeid med skoleutvikling. Studiens informanter vektlegger i sine fremstillinger møtet mellom individuelle og kollektive prosesser, som åpner for å snakke om flere komplementære former for læring, og helt i tråd med hvordan Wells ser på læring, og som kan samsvare godt med intensjonen rundt utvikling av profesjonsfellesskapet. Som mellomleder eller tilrettelegger omtalt av informantene selv, er rollen viktig, og særlig, jf. synet på mellomleder som nøkkelperson. Derfor kan denne modellen synliggjøre og bidra til hvordan en kan utvikle kunnskapsbygging i fremtiden. I mellomlederrollen bør en derfor som informantene i denne studien, rette søkelys på kunnskapsbygging og innsikt. En arbeider målrettet og bevisst med å utvikle og bygge ny kunnskap i arbeidsfellesskapet, som igjen gir grunnlag for personlig innsikt og utvikling både individuelt og kollegialt. Men en må også ha med seg erfaring og informasjon som grunnlag for videre utvikling. Wells omtaler prosessen som en sirkulær prosess, og noe en som mellomleder bør etterstrebe og oppfylle. Selv om informantene har noe ulik tilnærming, og ytrer ulik vektlegging, kan funnene i denne studien bidra til at ledere for fremtiden forhåpentligvis evner å agere klokere.

Basert på informantenes rolleforståelse og forståelse rundt profesjonsfellesskap kan vi avslutningsvis si at mellomlederrollen handler om å gå i et arbeidsfellesskap der en oppholder seg i spenningsfeltet mellom det individuelle og det kollektive, og hvor både pedagogiske og administrative oppgaver, samt personalledelse, ligger til grunn for utøvelse. Det kan se ut som om utviklingsarbeid har et mindre fokus enn de administrative driftsoppgavene.

Sammenlignet med Lillejord og Børte (2018) sine funn i metaanalysen, fremstår de tre mellomledernes rolle i denne studien som både mer definert og avklart enn det internasjonale bildet av mellomleders rolle, selv om det også i denne studien ble avdekket variasjoner. Men studien presenterer likevel et funn i så måte som åpner for videre muligheter til å utvikle et godt profesjonsfellesskap i tråd med Overordnet del og innholdet i 3.5, «Prinsipp for skolens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2020), og mulig i tråd med Lillejord og Børte (2018) der et distribuert ledelsesperspektiv omtales som en suksessfaktor for økt forståelse for skolen som organisasjon.

## 5. Kapittel 5 – Drøfting

Som tidligere belyst har det siden begynnelsen av 2000-tallet pågått en storstilt politisk satsing i skolen, der flere av de politiske initiativene handler om å styrke kunnskapsgrunnet i skolen (Helstad og Mausethagen, 2019). Denne satsningen påvirker hvordan skolene styres og organiseres, og nye eller endrede roller og funksjoner gjør seg gjeldende. Felles for disse nye og/eller endrede rollene og funksjonene er en forventning om at lederne som innehar dem spiller en viktig rolle i et skoleutviklingsperspektiv, siden forståelse og innhold påvirker praksis, og at det nå sees som deres oppgave å bidra til kunnskapsutvikling hos lærerne i skolen (Helstad og Mausethagen, 2019). Spørsmålet er da om organisasjonsendringene samsvarer med lederens oppfattelse av hva de ulike rollene innebærer av ansvar og arbeidsoppgaver? Med bakgrunn i nye krav og føringer med tanke på lederens ansvar og oppgaver kan det tenkes at ledelse av dagens utdanningsinstitusjoner har blitt mer mangfoldig og krevende, noe også funnene i analysen viser. Med utgangspunkt i funn fra studien og tidligere presentert teori vil en i drøftingsdelen forsøke å belyse at selv om det kreves mer av den enkelte leder så trenger ikke det å bety at de innehar det som kreves av kunnskap og kompetanse for å imøtekomme disse krav og forventninger.

På fremsiden presenteres et sitat av Kierkegaard, der budskapet kan forstås som en erkjennelse rundt ledelse og utvikling. I lys av Kierkegaards sitat kan det derfor tenkes at å være trygg på seg selv og ha en eksplisitt forståelse for roller, samt en begrepsforståelse rundt relevante begreper, kan være avgjørende for utøving/egen praksis og utvikling av mellomlederrollen. Det å kunne forstå hvilken betydning kunnskap og kompetanse har for å legge til rette for god oppdragelse, skole og utdanning bør derfor etterstrebes. Helstad og Mausethagen (2019) viser i denne sammenheng til de politiske utviklingstrekkene som betyr at en som leder og del av ledergruppen er gitt et økt ansvar for å lede og drive utviklingsarbeid – i kombinasjon med ivaretaging rundt resultatfokus og kvalitetssystemer. Det å stille seg selv og sin ledergruppe spørsmål rundt kunnskap og ferdigheter kan derfor sees på som en avgjørende faktor og legger grunnlaget for å bygge kunnskapssamfunn, samt finne løsninger på fremtidens utfordringer.

For mellomledere er det derfor viktig å forstå egen rolle og ha en bevissthet rundt egen tolkning og praksis når nye forventninger, krav og føringer foreligger, og selvsagt når disse skal implementeres. For som mange kanskje har erfart, om en skal kunne hjelpe og utvikle andre og ha mennesker i høysetet (Kierkegaard), vil det være naturlig å starte med seg selv og finne ut hvem en er og hva en står for. En slik forståelse støttes i Kierkegaards forfatterskap siden hans gjennomgående siktemål er å legge til rette for tenkning, som

videre kan bidra til at enkeltmennesket skal kunne lede seg selv (Reindal, 2015), en betraktning en som skoleeier bør ta hensyn til i utformingen av offentlige styringsdokument og som ledere i arbeidet med innføring av ulike føringer og krav.

Siden hensikten med studien er å komme i dybden av og bidra inn i diskursen om mellomleders rolle og kanskje bidra til videreutvikling av rollen, vil drøftingsdelen vektlegge ulike synspunkter rundt rolleforståelse og hvilke konsekvenser den enkeltes forståelse kan ha å si for utøving av rollen og dens praksis. I tillegg vil det rettes søkelys på begrepsforståelse rundt profesjon og profesjonsutvikling, siden mellomlederrollen sees i et utviklingsperspektiv. Avslutningsvis vil drøftingsdelen rette søkelys på utdanningsnivå, og om mellomleders utdanning kan påvirke eller ha en sammenheng med utøvelsen. I drøftingsdelen er det forskningsspørsmålene som ligger til grunn, og danner oppbygging og overskrifter.

### **5.1 Rolleforståelse – I hvilken grad har mellomledernes forståelse av begrepene mellomleder og profesjon implikasjon for deres praksis?**

Som omtalt er hvordan den enkelte mellomleder i studien tolker og forstår sin rolle svært interessant for studiens empiri. Analysen viser at informantene har ulik forståelse av og tilnærming til hvordan de definerer sin rolle, noe som gir rom for innspill, ettertanke og drøfting. Hva informantene legger i sin rolleforståelse og hvilken betydning den enkeltes rolleforståelse har å si, kommer godt til uttrykk i den enkeltes praksisomtale. I forlengelse av informantenes synspunkter og refleksjoner, som synes nokså ulike, kan det være nærliggende å tro at en ulik grad av tilnærming rundt rolleforståelse også forekommer på nasjonalt plan. Ulik rolleforståelse kan by på utfordringer i utøvelsen av mellomlederrollen for skolen som lærende organisasjon. Perspektivet støttes av Lillejord og Børte (2018) som påpeker at mellomlederrollen har et betydelig gap mellom visjon og praksis. Det pekes på tre distinkte problemområder: «administrativ overlast», relasjon til rektor og erfaring som kunnskapsbase, områder som belyser bildet av mellomlederens rolle som potensielt viktig. Men i denne avhandlingen er det områdene rundt «administrativ overlast» og erfaring som kunnskapsbase som vil løftes fram og belyses.

Det første som søkes refleksjoner rundt er hvilken betydning og i hvilken grad en uklar rolleforståelse påvirker den enkeltes praksis. Som påpekt i teoridelen har mellomlederrollen gradvis endret seg de siste tiårene, fra en vaktmester-orientert ledelse, til en mer utviklingsorientert ledelse med ansvar for å bygge lærernes profesjonelle utvikling (Abrahamsen og Aas, 2019). Hvordan den enkelte mellomleder forstår og tolker disse endringene når det ikke foreligger noen klare føringer og forventninger til rollen kan

tenkes å variere, noe som kan generere ulik tilnærming til utøvelse av rollen og den enkeltes lederpraksis. Basert på informantene i studien, men også i lys av Lillejord og Børtes (2018) studie kan det være nærliggende å tro at den enkelte skaper sin egen rolle grunnet uklare rolledefinisjoner og manglende stillingsinstrukser, en betraktning som ikke nødvendigvis er med å bygge bro mellom omverden og skolens indre liv og intensjonen med mellomledernes tiltenkte oppgaver. Tilnærmingen støttes av Paulsen (2019) som peker på at for en mellomleder vil en av de viktigste rolleinteressene være elever, lærerne en har personalansvar for, lederkolleger, rektor, foreldre og samarbeidsbedrifter for yrkesopplæring. Paulsen (2019) omtaler derfor mellomlederne som en viktig ressurs, og understreker at skoleeiere må ta et sterkere og mer målrettet ansvar når det kommer til mellomledernes kompetanseutvikling. Datamaterialet i studien støtter oppunder en slik betraktning siden det fremkommer variasjoner rundt mellomledernes kompetanse og deres syn på kompetanse, noe vi kommer tilbake til senere. Lillejord og Børte (2018) hevder mellomlederrollen er uutnyttet ressurs og sier at skoleeiere må ta noen konstruktive grep og bidra til en mer definert mellomlederrolle. En slik tilnærming vil kunne føre til at en får utnyttet rollen på en mer fornuftig og ressursrik måte, også dette i tråd med funnene i denne studien.

Slik litteraturen fremstiller det og som mange nok har erfart, er et samspill mellom ansatte og deres nærmeste leder en forutsetning for optimal kompetanseutvikling, og det å oppleve et psykososialt trygt og godt arbeidsmiljø. Når samspillet og en klarhet i rollene er tydelige for alle parter kan det bidra til trygghet for alle, samtidig som en kanskje vil være mer effektiv og skape en relevant arena som innbyr til kompetanseutvikling og læring. Dessuten er det et lederansvar å støtte og motivere sine ansatte, samt å legge til rette for at de innehar den kompetansen som organisasjonen har behov for og slik bidra til utvikling. En betraktning som også finner støtte i Aas og Skedsmo (2014) sin forskning, som understreker betydningen erfaring og kunnskap har for kunnskapsbygging.

En konsekvens av ulik rolleforståelse kan være en ledelse om oppfattes som om de ikke er enige om felles rutiner og retningslinjer. Det kan oppleves som om de arbeider hver for seg, i stedet for å fremstå som samlet. Aas og Skedsmo (2014) peker på at dersom utvikling skal være suksessfull må en som ledergruppe ha felles referanseramme og forståelse. I tillegg understreker Martinsen (2009) at kvaliteten på relasjonen mellom leder og medarbeidere har betydning for organisasjonens resultater.

Dersom en som mellomleder eller medlem av en ledergruppe ikke reflekterer rundt hva den enkeltes forståelse av sin rolle har å si for skolen og dens praksis, kan det være



utfordrende å enes om en lik policy. I forlengelse av dette kan det være nærliggende å stille spørsmål ved ledergruppas evne til måloppnåing i tråd med innholdet i LK20. Paulsen (2019) viser i denne sammenheng til at hvordan mellomlederne mestrer og forstår sin rolle, får en svært avgjørende betydning for skolens kvalitet og utvikling.

Den enkelte mellomleder innad i en organisasjon kan ha ulik forståelse og tilnærming til sin rolle og praksis, et funn også studien belyser, og noe som vil kunne bidra til at en ikke klarer å samles om en felles retning i ledelsen. Det ble tidligere vist til Banduras (1997) syn rundt mestringsstro, en tro som påvirker folks adferd, motivasjon og suksess eller mangel på suksess. Dersom det ikke foreligger klare føringer rundt rolleforståelse og stillingsinnhold kan det ende med at den enkelte mellomleder på mange måter skaper sin egen rolle og lederpraksis. Det er nærliggende å tro at innholdet og utførelsen kan knyttes til mestring eller kanskje også mangel på mestring. Betragtningen rundt manglende mestring kan videre forankres i teori om motivasjon. Motivasjon kan påvirkes negativt av mangelfull bevissthet og manglende teoretisk forankring og vil kunne føre til ulik tilnærming til rollen og ansvarsoppgavene.

Som ansatte har antakelig mange kjent på følelser og frustrasjon når en opplever at ulike lederpraksiser innad i en organisasjon fører til ulikheter, forskjellsbehandlinger eller uoverensstemmelser. Noen i ledergruppen er kanskje veldig rigide, og må ha kontroll og oversikt, noe som kan oppleves som manglende tillit. Andre er mindre opptatt av kontroll og viser stor grad av tillitt til sine medarbeidere, og jobber hardt med relasjonsbygging. Andre igjen er mer konfliktsky og kan i en del sammenhenger oppleves som utydelige. Noe kan handle om trygghet i rollen som leder, og det å ha mot og kraft til faktisk å lede sine ansatte. Selvsagt spiller personlighet og faglig styrke inn med tanke på å stå opp og utføre sitt lederskap, men basert på tidligere presenterte funn kan denne dimensjonen gå i retning av en mangelfull rolleforståelse. Dersom det medfører riktighet at mange mellomledere i skolen utviser mangelfull rolleforståelse bør skoleeiere se på en forsterkning og mulig nyetablering av mellomleders rolle. Et scenario som beskrevet her kan være lite motiverende både for den som er leder og for de som blir ledet. En kan føle en står alene i en krevende og hektisk arbeidshverdag, og oppleve at en kanskje ikke har så mange å samarbeide eller diskutere med, siden man er så forskjellig, og har ulik forståelse for hva ens rolle innebærer.

Som vi tidligere har vært inne på har kunnskap og kompetanse rundt ledelse stor relevans og betydning, og ens lederhandlinger vil påvirkes av dette. Å være mellomleder krever at en er robust og sterk nok til å tåle å stå mellom overordnet leder og ens medarbeidere.

Lojaliteten må gå begge veier, og beslutninger som tas må følges selv om en kanskje ikke alltid er helt enig. Dette kan oppleves som en balansekunst, noe som også trer fram via informantenes ytringer. En trygg mellomleder med mot til å lede sine medarbeidere kan dermed ha stor effekt og utløse sterke krefter ved å se potensialet i både sine medarbeidere og seg selv, i tråd med Aas og Skedsmos (2014) forskning som vektlegger erfaring og kunnskap som suksessfaktorer i en kunnskapsbyggende prosess. For å komme dit er det en forutsetning at man vet hva som forventes og kreves. Ettersom det er skoleeiere som har det formelle ansvaret for kompetanseutvikling av sine medarbeidere, bør krav og forventinger komme fra dem.

Med bakgrunn i det som kan se ut som ulik rolleforståelse kan en først stille noen undrende og gjerne kritiske spørsmål til utforming av offentlige styringsdokumenter med tanke på hva de ulike rollene bør og skal inneha av ansvar og konkrete arbeidsoppgaver. I betraktningen bør en også etterstrebe og belyse aktuelle konsekvenser av ulik rolleforståelse. For hva vil det si for den enkelte skole som organisasjon dersom det ikke ligger klare føringer, krav og forventinger til de ulike rollene? Og hva vil disse kravene, forventingene og føringene bety eller gi av ringvirkninger, sett i lys av et utviklingsperspektiv, jf. studiens problemstilling? Vil den enkeltes oppfattelse og forståelse ha noen konsekvenser for skolen som en lærende organisasjon, og er det tenkt at det skal være opp til den enkelte skole å finne ut av det selv? Disse spørsmålene gir rom for refleksjon og ettertanke, og sees på som viktig å belyse for fremtidig praksis i forhold til rolleforståelse og utviklingen av fremtidens skole. I lys av funn i studien kan resultatene peke i retning av det å skape og forme egen rolle, og basert på den enkeltes forståelse bidra til forskjeller.

Som beskrevet i analysen peker funn i studien i retning av mellomlederen som henholdsvis tilrettelegger, organisator og bindeledd, noe som kan dra i retning av et hierarkisk og normativt syn ettersom informantene ikke eksplisitt gir uttrykk for en tydelig rolleforståelse. Informantenes ytringer kan peke i retning av at rollen kan være åpen for tolkning, endring og utvikling, noe som samsvarer med innholdet i både Lillejord og Børte (2018) og Skolelederforbundet (2021) sine studier. Flere av artiklene Lillejord og Børte (2018) benytter i sin studie konkluderte med at det bør tenkes nytt rundt mellomledernes rolle, noe som samsvarer med funn i denne studien. Et viktig element i fremtidig rolleutvikling vil være å skille mellom organisatoriske/administrative oppgaver og utviklingsoppgaver. En må få et større fokus på utviklingsoppgaver, utvikling av profesjonsfellesskapet, lederskapet og organisasjonen. En viktig faktor å belyse i denne

sammenheng er mellomlederens ansvar for å skape rom og en arena for å drive utviklingsarbeid. Sentralt i dette vil en måtte stille spørsmål ved om for eksempel en merkantil funksjon kunne tatt hånd om noen av de administrative arbeidsoppgavene for å frigjøre tid og rom for utviklingsarbeid. For basert på informantenes ytringer kan det virke som om de har hovedfokus på administrative oppgaver og fagplanene, og mindre på utviklingsarbeid.

Funnet om administrativt fokus samsvarer med mellomlederens stillingsinstruks som er å finne i fylkeskommunen sitt kvalitetssystem. Disse har gjennomgående trekk som går i retning av praktiske og administrative oppgaver og liten vektlegging rundt utviklingsoppgaver. Videre samsvarer funn i studien med Skolelederforbundets (2021) funn som peker på at mellomlederne i hovedsak retter søkelyset mot administrative oppgaver som læremidler, timeplaner og pensum. Med tanke på informantene kan det henge sammen med tidsfaktoren som både Haldor og Kari understreker i løpet av intervjuene som en mulig hemmende faktor i profesjonsutvikling. De mener det rett og slett ikke er nok tid i en travel arbeidshverdag til å kunne prioritere utvikling av profesjonsfellesskapet, selv om de påpeker at det er et viktig arbeid.

Skolelederforbundet (2021) hevder også det er en tendens at mellomlederne var uvillige eller hadde manglende evne til å følge opp lærernes arbeid med konkrete handlinger, på tross av at de var klar over hvilke forventninger som ligger i rollen i forhold til dette. Informantene i denne studien gir ikke uttrykk for en slik tendens, men jeg mener det er viktig å nevne synspunktet likevel. For hvorfor er det slik at mellomledere viser tendenser til manglende evne til å følge opp sine medarbeidere, og hva handler det om? Går det i retning av manglende kunnskap og kompetanse; altså en uvitenhet, en uklar rolleforståelse eller går det i retning av tidspress og ikke rekke over alle oppgaver. Dette er spørsmål jeg har reflektert over i denne prosessen og som jeg mener det er viktig å belyse og trekke fram med tanke på videreutvikling av rollen. Basert på funn i analysen kan det være rom for å anta en kombinasjon av flere av de omtalte faktorene, og det vil derfor være av betydning for fremtiden å fremme en mer klar og definert mellomlederrolle.

Informantenes beskrivelser sier noe om hvilket normativt syn den enkelte har når det kommer til lederhandling og lederoppgaver, i tillegg til å gi uttrykk for om de har et kollektivt eller individuelt orientert grunnsyn, beskrivelser som kan være av interesse å studere nærmere med tanke på en fremtidig rollebeskrivelse.

Mellomlederen som tilrettelegger og organisator i et utviklingsarbeid kan betegnes og fremstå som sentral i en tid der ulike endringsprosesser skal gjennomføres, i tråd med

grunntanken rundt LK20. En må i rollen opptre i spenningsfeltet mellom makt, autonomi, tillit, relasjonsbygging på den ene siden og kunnskapsbygging på den andre. Man må altså bidra til at det legges gode rammer og føringer for profesjonsutvikling innad i organisasjonen, noe som krever innsikt og dybde for å få til på en måte som imøtekommer ulike interesser. Og videre må en finne balansen mellom hva som er administrasjon og hva som er utvikling. For mellomledere vil det derfor være viktig med kunnskap og kompetanse for hvordan legge til rette best mulig, jf. Elstad et al. (2014) sine påstander rundt profesjonsutvikling, og etterstrebe Ruuds (2021) kompetansekomponeanter som avgjørende faktorer i arbeidet med profesjonsutvikling. I analysen finner vi også støtte for dette basert på informantenes ytringer. Det kan derfor argumenteres for at hvilken kunnskap og kompetanse den enkelte mellomleder innehar vil være med å påvirke hvordan de fyller rollen og utøver sin praksis som leder. Derfor vil det være nærliggende å tro at felles krav gjennom en eksplisitt stilling-/funksjonsbeskrivelse både med hensyn til utdanningskrav, funksjoner og omfang kan bidra til mer lik praksis, og en trygghet for å utøve og fylle rollen som mellomleder. En vektlegging i fremtiden rundt forskning, faglig kunnskap og verdier kan derfor sees på som viktig for å kunne forsvare egen praksis og egne prioriteringer i mellomlederrollen.

Videre kan det tenkes en mer reflektert holdning til og større bevissthet i forhold til styringsfilosofien til New Public Management. Begrunnelsen for tanken rundt rolleforståelseskontekst drar i retning av selvbestemmelse, i tillegg til mål- og resultatstyring. Siden det er opp til skoleeierne og til en viss grad skolene selv å bestemme hvilke virkemidler og metoder som skal tas i bruk for å nå sine mål, og for å dokumentere resultater, bør det sett i lys av funnene og tidligere forskning være av betydning å utforme noen ytre rammer, i tillegg til eksplisitte krav og føringer. Selvsagt har det vært en stor nasjonal satsing på utviklingsprosjekter og kompetanseheving for både lærere og skoleledere, men siden det er mer et ønske enn et krav, blir det kanskje ikke alltid prioritert i en hektisk arbeidshverdag.

Mausethagen (2015) viser til et systemskifte ved Kunnskapsløftet, LK06, med mer lokal handlefrihet og en sterkere desentralisering, der beslutninger blir flyttet på et lavere nivå i det offentlige styringssystemet. I denne sammenheng stiller jeg spørsmål ved lederes praksis og lederhandlinger, siden det kan virke noe tilfeldig hvordan man ser på sin rolle, og hvilken kompetanse som kreves for å bli tilsatt som mellomleder. For hvordan den enkelte mellomleder forstår, tolker og utøver sine lederhandlinger, vil sett i lys av lokal handlefrihet være utslagsgivende for resultatet. I hvilken grad vil det føre til en positiv endring, og bidra til en mer utviklings- og læringsorientert skole, dersom forutsetningene

og praksisen rundt omkring er så ulik når det kommer til den enkelte mellomleder. Jeg tenker innholdet kan være legitimt og samtidig være nøkkelspørsmål i forlengelse av rolleforståelse og følgene ny praksis får med mer ansvarliggjøring og balansen mellom styring, makt, tillit og kontroll.

Ett gjennomgående funn i datamaterialet går mye i retning av at den enkelte mellomleder har fokus på sin avdeling og praktisk tilrettelegging for sine, og de omtaler i liten grad hele skolen som et profesjonsfaglig fellesskap, en betraktning som sier noe om et manglende teoretisk perspektiv, som vi kommer tilbake til når profesjonsforståelsen drøftes. Men som mellomleder har en også lederoppgaver som går ut over de praktiske, og som går på tvers over hele organisasjonen, for eksempel HMS, rekruttering og beredskap, arbeidsoppgaver som knytter avdelingene sammen til en helhetlig organisasjon, og et profesjonsfaglig fellesskap.

Når informantene snakker så handler det i hovedsak om utvikling av lærerne og hvordan tilrettelegge på egen avdeling, for eksempel når Kari viser til sin tidligere erfaring som lærer, og eksplisitt uttrykker en forståelse for rolle og situasjon rundt lærerrollen. Men skolen består også av andre yrkesgrupper, som fagarbeidere, renholdspersonale og driftspersonale. En må ikke glemme disse når en skal utvikle skolene, og ha fokus på helheten og viktigheten av å inkludere alle, en tilnærming jeg mener informantene i studien bør etterstrebe for å bidra til en mer utviklingsorientert og fremtidsrettet skole. I denne sammenheng er det derfor viktig at en har søkelys på innholdet i Overordnet del, der alle medarbeiderne favnes, og der det eksplisitt ytres ledelses faglige legitimitet og god forståelse rundt pedagogiske og andre utfordringer hos både lærere og andre ansatte. I tillegg til videre, i tråd med Kunnskapsdepartementet (2020) sitt innhold, å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, samt oppleve mestring og utvikling i sin arbeidshverdag.

## **5.2 Begrepsforståelse - Hvordan forstår mellomledere i skolen begrepet profesjonsfellesskap i lys av teori og empiri?**

Et annet interessant og viktig funn i analysen som vil bli belyst er begrepsforståelse, og betydning og forståelse rundt hva relevante begreper i et skoleutviklingsperspektiv har å si for den enkelte mellomleder. For spørsmålet er hvilken forståelse mellomlederne har rundt begrepene profesjon og profesjonsfellesskap, og hvilke implikasjoner forståelsen har for den enkelte mellomleder, for ledergruppen eller lærerne? Og videre hvilken betydning den enkelte mellomleders forståelse har når det kommer til ens arbeidshverdag og deres gjennomføring av praksis?

I denne sammenheng ønsker jeg å starte med et eksempel. I fylkeskommunen hvor jeg jobber som lærer, og hvor informantene i studien jobber, har vi en visjon som handler om å være nyskapende og bærekraftig, i tillegg vektlegges verdier som kompetent, åpen og modig. Disse begrepene henger strategisk plassert rundt om på skolene, og skal minne oss på og vise hva vi står for. Jeg vil påstå at disse er viktige og relevante begreper, som i høyeste grad kan bidra til en kollektiv, samlende og nytenkende skole, som bygger en god organisasjonskultur for et fremtidsrettet Vestland. Samtidig er det begreper som alle henger sammen med profesjonsfellesskapet slik jeg tolker disse, og begreper alle som arbeider i fylkeskommunene bør ha kjennskap til. Men hva betyr egentlig det å være nyskapende og bærekraftig i et utviklingsperspektiv dersom en i fellesskap ikke har jobbet med innholdet, og hva har innholdet å si for den enkelte skole og den enkelte medarbeiders arbeidshverdag. Eller videre, hva legger den enkelte mellomleder, lærer eller rektor i verdier som kompetent, åpen og modig? Slik jeg leser og tolker begrepet profesjonsfellesskap henger både visjon og verdier nøye sammen, og som det fremkommer i vår fylkeskommune skal vi gjennom verdiene kompetent, åpen og modig arbeide for visjonen om et nyskapende og bærekraftig Vestland.

For å lykkes med utviklingsarbeidet bør en derfor i fellesskap jobbe sammen med å finne ut hva den enkelte medarbeider, leder og den enkelte skole legger i begrepene, og sammen definere et innhold som er tilpasset den enkelte enhet, i tråd med Aas og Skedsmo (2014) sin forskning. Videre må skolene lande en retning i tråd med de felles strategiske utviklingsplanene for alle skolene i Vestland, slik at alle jobber mot felles mål, med en videre forankring i Overordnet del med tilpasninger fra den enkeltes satsing på mål og strategier. En slik prosess bør en kunne forvente at ledergruppen har kunnskap og kompetanse til å gjennomføre, noe som ikke kommer helt klart fram av studiens datamateriale.

Det er foreliggende mange forventninger til en leder både til bredde og mangfold, og som vi har vært inne på er det mange ulike oppgaver og ansvarsoppgaver som skal balanseres. Men ett steg i rett retning kan være å enes om hvor en vil, og hvilken retning en skal gå i. Det kan da være en fordel å starte med ledergruppen og utforme en felles kommunikativ samhandlingskontekst, som vil kunne legge føringer for det videre arbeidet. Man må rett og slett starte med å bruke tid sammen i ledergruppen til å utvikle og forbedre egne handlingsteorier om praktisk ledelse, som videre kan bidra til å lette arbeidet, samt løse utfordringer rundt utvikling av eget profesjonsfellesskap. En må utarbeide en felles forståelse, jf. Habermas' (1999) kommunikative samhandlingskontekst og se på hva det

har å si for «vår» skole, som en lærende organisasjon, og deretter invitere resten av profesjonsfellesskapet inn i diskusjonen.

Min vurdering etter intervjuene og analysefasen og med støtte i egne erfaringer, er at det kan være nærliggende å tro at å enes om felles begrepsforståelse og det å ha en felles referanse til innholdet ikke blir viet tilstrekkelig oppmerksomhet rundt om på skolene. Habermas (1999) understreker betydningen og verdien av kommunikativ samhandlingskontekst, og viser eksplisitt til at personers bakgrunn og forståelse har innvirkning på hvordan individer tolker situasjoner likt og ulikt. I tillegg peker han på at handlingene ofte er henvist til et forståelsesorientert språk. I datamaterialet kommer det eksplisitt fram at Kjell ikke benytter begrepet profesjonsfellesskap, og at Haldor sidestiller begrepet med utviklingsarbeid, noe som synliggjør et behov for å belyse begrepet og viktigheten av begrepsforståelse. Spørsmålet blir da hvordan en kan imøtekomme nye krav og føringer fra offentlige myndigheter og skoleeier dersom en ikke arbeider med nye termer i fellesskap og gir de et innhold og en mening som er tilpasset egen skole? Et spørsmål som kan gi rom for refleksjon, og som basert på analyse i denne studien bør forankres bedre i organisasjonen og kanskje også hos de som utformer ulike styringsdokumenter. For som vi har vært inne på tidligere så kan det være nærliggende å tro at situasjonen er tilsvarende på flere skoler, siden alle jobber med implementering av LK20, og utvikling av profesjonsfellesskapet, en betraktning støttet av Lillejord og Børte (2018). Basert på analysen kan det se ut til at ledergruppen i denne studien ikke har sett verdien av eller prioritert den type arbeid i en hektisk og travel arbeidshverdag.

En interessant problemstilling å belyse i denne sammenheng kan derfor være; Hvorfor er begrepene “profesjon” og “profesjonsfellesskap” ikke utredet teoretisk på denne skolen? Skolen skal etter intensjonene benytte forskningsbasert kunnskap i sitt utviklingsarbeid, og da er teoretisk forankring viktig. Videre sees utviklingsarbeid på som forskning, og hva kan da være mulige konsekvenser for utviklingsarbeidet i skolen dersom mellomlederne er skeptiske til å jobbe med teoretiske begreper, slik studiens funn viser. Betraktninger som gir rom for refleksjon, siden deres forståelse av profesjon er viktig for deres forståelse som ledere, deres selvforståelse og hvordan de forstår lærerne, noe som kan se ut til å være lite forankret hos informantene. Videre sees ledere som mennesker og som profesjonsutøvere som har kompetanse, autonomi og som skal være likeverdige i mange diskusjoner. Det er derfor relevant å belyse viktigheten rundt profesjonsforståelsen med bakgrunn i en teoretisk forankring slik at en ikke går glipp av muligheter for utvikling. I den forbindelse kan lærerne sees på som viktige aktører, viktige stemmer, og dersom de ikke vet det selv er det viktig å ha denne diskusjonen i skolen om hva en profesjon er. I stedet for motstand,

jf. Kjells ytring rundt nye begreper, kan det kanskje vekke en bevissthet rundt hvordan profesjonsutøvere kan bidra til skolens utvikling ved hjelp av deres kunnskaper og ferdigheter, og deres dømmekraft. Dersom lærerne hadde jobbet med dette begrepet sammen med skoleledere ville de sammen fått en felles teoretisk forståelse, og gjort det mer relevant for sin skole. For hvordan er vi profesjonsutøvere på vår skole, og hvordan kommer det til uttrykk i vår hverdag? Videre kunne de også diskutert på hvilken måte de sammen kan bidra til utvikling, og se på både formell og uformell kompetanse. På den måten får en belyst hvilke kompetanser som brukes, hva som eventuelt mangler, og hvordan en sammen kan nå sine mål i tråd med styringsverktøyene. Hvorfor informantene ikke har jobbet slik, kan basert på funn henge sammen med en manglende teoretisk forankring, der forståelsen rundt verdiene av en slik tilnærming ikke vektlegges.

Basert på analysen er det derfor nærliggende å tro at det er betydelige variasjoner i hvilken grad informantene forstår og tolker ulike roller og begreper, og i hvilken grad ledergruppen lykkes i å ivareta et av hovedmålene for skolen; det å fremstå som et verksted for praksislæring.

I et profesjonsfelleskap ligger en mektig kraft, og autonomi, rundt det å etterstrebe en forståelse av at vi alle er ansvarlige for hvordan vi presterer og resultatene av dette. Analysen viser at det å jobbe som mellomleder og balansere mellom administrative og driftsoppgaver fører til et resultat i retning av «stuck in the middle», som Kari eksplisitt nevner. Som mellomleder har en mange kryssende forventninger, en jobber mellom et strategisk og operativt nivå, og en må imøtekomme krav fra ulike hold, noe som kan by på dilemmaer og være svært utfordrende om rollen ikke er klart definert og en har fellesforståelse når det kommer til begrep. I tillegg kan en stille seg undrende til hva en ulik forståelse og/eller en manglende teoretisk forankring kan ha å si for skolen.

I forlengelse av denne betraktningen kan en videre gå mer i dybden. Når det gjelder funn benytter som sagt ikke informantene teoretiske perspektiver for å forklare sine forståelser av profesjon og profesjonsfelleskap, og de synes ikke å ha en felles forståelse om hva disse begrepene innebærer. Kjell mener at profesjonsfelleskap dreier seg om å utvikle andre og hjelpe hverandre til å bli bedre. Videre mener han at bruk av slike begrep kan føre til motstand, og det kan virke som om han selv er skeptisk til å innføre nye begreper. Haldor på sin side nevner utviklingsarbeid når han omtaler profesjonsfelleskapet og ser på det som to sider av samme sak, og han er opptatt av å utvikle seg i fellesskap. Men han sier ikke noe konkret om hvordan dette skal foregå. For Kari er profesjonsfelleskap summen av alt det arbeidskollegiet kan, og hun er særs opptatt av å forske rundt egen



praksis. Hun innlemmer imidlertid alle medarbeiderne når hun omtaler profesjonsfellesskapet. Man kan undre seg om hvorfor det er slik? Hvorfor har ikke mellomlederne i studien en felles forståelse av disse begrepene? En mulig forklaring kan være som tidligere nevnt, at deres skole ikke har prioritert en teoretisk forankring av begrepene “profesjon” og “profesjonsfellesskap” før de har gått i gang med profesjonsutvikling. Dersom mellomlederne hadde benyttet teori for å forstå disse begrepene ville de mest sannsynlig ha hatt noen felles teoretiske betraktninger rundt begrepene. I tillegg ville de ha hatt en teoretisk forståelse om profesjoner som kunne ha bidratt til hvordan de forstår lærere som profesjonsutøvere, og kunne jobbet med forankring og øvrig utviklingsarbeid. En mulig konsekvens av mellomledernes manglende teoretiske forståelse rundt profesjon er at de ikke er bevisste på forskjellene mellom en yrkesutøver og en profesjonsutøver. Dette kan igjen ha betydning for hvordan de planlegger sine lederhandlinger, og i hvilken grad lærere blir inkludert i beslutningsprosesser. Irgens (2021) argumenterer for at læreres stemmer skal bli hørt, og han omtaler kollektiv autonomi. I lys av funn fra studien kan kollektiv autonomi være noe å etterstrebe. Det å ha en støttende organisasjon og et faglig miljø hvor en utformer og skaper rom og en arena med felles handlingsrom, kan basert på Irgens (2021:328) være nøkkelen til suksess. Men som han understreker, det forutsetter at man har et fellesskap å møtes i, gjerne omtalt som profesjonelt læringsfellesskap, der utfordringer kan diskuteres og læring kan skje, og som basert på funn i studien kan sees på som en utfordring, jf. informantenes ytringer rundt profesjonsforståelsen.

I lys av informantenes ytringer og studiens funn kan en videre stille seg undrende til hvordan mellomlederens teoretiske forståelse av profesjon og profesjonsfellesskap kan få betydning for forankrings- og utviklingsarbeid. Vi kan her se på to ulike scenarier:

- Mellomlederne betrakter lærere som profesjonsutøvere som besitter forskningsbasert kompetanse, god erfaring og autonomi.
- Mellomlederne betrakter lærerne som ansatte som skal læres opp og utvikles slik at de kan gjøre jobben sin bedre enn før.

Valg av scenario vil påvirke hvordan mellomledernes handlinger utføres og vil være helt ulik med tanke på planlegging og gjennomføring av forankring- og utviklingsarbeidet. Dersom en som leder tenker at enkelte ikke har noe å bidra med, at lærerne må læres opp, og ikke er viktige aktører i utviklingsarbeidet, vil en ha en annen tilnærming enn om lærerne sees på som viktige aktører som kan benyttes som ressurser og delaktige støttespillere i prosessen. Som omtalt er dette er i tråd med Irgens (2021) som

argumenterer for at lærernes stemme må bli hørt og få en forståelse av at de blir sett på som profesjonsutøvere. I lys av disse scenariene fremstår begrepsforståelse som en avgjørende faktor, samt at viktigheten av kommunikative handlinger tydeliggjøres. Uten en teoretisk forankring vil mellomledernes signaler til de øvrige profesjonsutøverne være at det å forstå egne og andres handlinger og praksis ikke er så nøye. Og hvilke signaler er det å gi som leder? Og videre hvordan påvirker det motivasjonen hos de øvrige profesjonsutøverne for å imøtekomme og oppnå gitte målsettinger. Spørsmål som kan gi rom for undring og ettertanke.

Basert på min refleksjon rundt begrepsforståelse viser denne betraktningen at hvordan mellomlederne forstår og tillegger begrepene et innhold påvirker deres kommunikative handlinger og lederhandling. Det viser dermed at å belyse denne tematikken er viktig og relevant for mellomlederrollen og for videreutvikling av rollen i fremtidens skole.

Når det kommer til utdanning og dagens skole er det nærliggende å tro at det å frembringe individualitet vektlegges for å utvikle ferdigheter, egenskaper og karaktertrekk, siden det er det enkelte menneske sitt potensiale som ofte blir fremhevet i utdanningspolitiske dokumenter som for eksempel Overordnet del 3.5, «Prinsipp for skolens praksis». En skal legge til rette for at den enkelte skal få utnyttet sitt potensiale, noe som også kan forstås å gjelde ansatte og ledelsen. Videre at det er skolelederens oppgave å utøve lederhandling slik at alle får brukt sin kompetanse, oppleve mestring og utvikle seg. Samtidig understrekes det at når man snakker om god skoleutvikling, så kreves det en arena og rom for å kunne stille spørsmål og lete etter svar rundt hva profesjonsfellesskapet er opptatt av, og hvordan skolens praksis kan bidra til elevens læring og utvikling. Det står også eksplisitt at alle ansatte i skolen må delta aktivt for å videreutvikle skolens profesjonelle læringsfellesskap. I den forbindelse stiller jeg meg undrende og kritisk til lederhandling som ikke vektlegger dette og skaper arenaer til denne type arbeid. Det å gi rom og muligheter for sammen å reflektere over verdivalg og utviklingsbehov, samt benytte forsknings- og erfaringsbasert kunnskap, understreket som sentralt i Overordnet del, tror jeg ville gitt skolen et stort fortrinn. Dette krever selvsagt lederhandling og en ledergruppe som i forkant står samlet med sin begrepsforståelse, og som har satt tydelige forventninger og føringer, en retning og målsettinger for hvor en ønsker å gå.

Kommunikasjon bør dermed være noe en har bevissthet om som leder, og bør samsvare med språkfellesskapets intersubjektive livsverden. Konsekvensene av dette kan selvsagt være både hemmende og fremmende for praksis, men kan i verste fall knyttes til skolens handlinger grunnet ulik tolkning av fordringer, der nyanser i opplæringstilbud for elever

forekommer som et resultat, og der brudd på sentrale prinsipper i opplæringen oppstår og strider mot styringsmyndighetenes intensjoner. Men på en annen side kan en få et fellesskap som står samlet og jobber mot felles mål om en har et felles grunnlag å jobbe ut fra.

### **5.3 Formell lederutdanning – Hvilke sammenhenger har mellomledernes faglige bakgrunn og deres praksis?**

I forlengelse av rolleforståelse er det et annet funn som kan tenkes å være interessant å drøfte inn mot problemstillingen og en videreutvikling av mellomlederrollen, funn som går på mellomleders kompetanse - erfaring og formell lederutdanning. Dette området samsvarer slik jeg ser det med både rolle- og begrepsforståelse, siden kunnskap, kompetanse og tidligere erfaringer påvirker hvordan en forstår og utøver egen praksis, noe som fremkommer gjennom analysen at varierer. Betragtningen finner også støtte i den tidligere presenterte forskningen til Lillejord og Børte (2018) og Skolelederforbundet (2021) som også belyser samme tematikk.

Informantenes demografiske variabler i studien (tabell 2), som kjønn, formell kompetanse, yrkeskarriere og hvor mange års yrkeserfaring de har viser ulikheter mellom informantene, noe som er åpenbart da informantene er ulike personer. Men som fremstilt i analysen pekte alle informantene på at erfaring er en viktig og sentral faktor for å kunne mestre mellomlederrollen på en god måte, og de vektlegger alle erfaring mer enn formell utdanning og kompetanse. Dette temaet vil denne delen av drøftingen vil se nærmere på.

I lys av Irgens (2021) som påpeker at god utdanning bidrar til å utvikle gode evner og faglige resonnementer, kan en stille seg undrende og kritisk til om informantene i studien har en bevissthet rundt betydningen av og fordelene en formell utdanning gir. I forskningsmaterialet blir det gjentatte ganger vist til at å ha jobbet som lærer og ha kunnskap og kjennskap til hvordan lærerne opplever sin hverdag, og som informantene ytret at de «vet hvor skoen trykker» bidrar til at de kanskje ikke ser behovet for en formell lederutdanning. Basert på datamaterialet omtaler mellomlederne her i hovedsak pedagogisk personale, men i et utviklingsperspektiv av profesjonsfellesskapet kan det være nærliggende å tro at fellesskapet bør favne flere enn bare pedagoger, noe som kan gå i retning av et manglende kunnskapsgrunnlag og teoretisk forankring.

En gjennomgående tendens jeg er blitt oppmerksom på i denne prosessen, og som kan tenkes henger sammen med et manglende kunnskaps- og kompetansenivå, er vektingen av praktiske og administrative oppgaver kontra prioriteringen av utviklingsarbeid. Gjennom samtaler, i analysen og gjennom egne erfaringer, settes arbeidsoppgaver relatert til daglig

drift høyt, eller det er kanskje slik at disse arbeidsoppgavene må prioriteres fremfor utvikling. Mellomlederne viser til arbeidsoppgaver som for eksempel å legge til rette for andres arbeidshverdag, utarbeide timeplan, vikarhåndtering og å utøve andre administrative og organisatoriske arbeidsoppgaver. Alle er oppgaver som selvsagt er viktig for å få skolehverdagen til å gå rundt, men jeg savner et fokus på hvordan profesjonsfellesskapet kollektivt kan utvikle seg. Det kommer også tydelig fram hos Kari som ytrer et ønske om å ha mulighet til å arbeide med utviklingsoppgaver, men hun opplever at tiden ikke strekker til i hverdagen. En kan da også stille seg undrende til om tiden kan sees på som en avgjørende faktor, at det rett og slett ikke er rom for den type arbeidsoppgaver. På en annen side kan en stille spørsmål ved om det er andre faktorer som virker inn; handler det om prioritering, har en nok kompetanse, eller handler det rett og slett om manglende delegering, at vi ikke bruker ressursene våre på rett måte. Men siden det fremkommer eksplisitt i Overordnet del, vil jeg påstå at det bør være rom for utviklingsarbeid, og at det i fremtiden bør vektlegges mer.

Videre kan en også stille seg spørsmål om hva mellomlederne forstår med gjennomføringen av utvikling av profesjonsfellesskapet. Slik jeg forstår informantene, og som tidligere nevnt, kan deres forståelse dra i retning som handler om arbeidet med fagplaner ved innføring av LK20. Eller det kan handle om et manglende fellesskap der en sammen burde reflektert over verdivalg og utviklingsbehov, der forskning- og erfaringsbasert kunnskap burde benyttes og hvor etiske vurderinger skulle vært lagt til grunn for målrettede tiltak, og videre hvordan en kunne samarbeidet, støttet og veiledet hverandre, gjerne på tvers av skoler for å fremme en delings- og læringskultur, som Overordnet del, kap. 3.5 presiserer at skal gjennomføres. Et perspektiv jeg mener er viktig å belyse i denne sammenheng, siden det i ens arbeidshverdag fort handler om innføring av fagplaner, jf. funn i analysen, og ikke så mye om det overordna som bør ligge til grunn for arbeidet. Men igjen, det kan handle om mangel på teoretisk forankring.

Basert på funnene i denne studien og på egne erfaringer som lærer er det nærliggende å tenke at en i skolen ikke helt vet hva som betegner og bør ligge til grunn når en arbeider med utvikling av profesjonsfellesskapet. Det kan derfor være behov for å etterstrebe noen grunnleggende premisser for å unngå en relativt tilfeldig vektlegging rundt utviklingsarbeid rundt omkring på de ulike skolene basert på hva ledergruppene sitter på av kunnskap og kompetanse. En kan videre spørre seg om dagens praksis bidrar til en innovativ, bærekraftig og nytenkende skolestruktur og en utvikling i tråd med intensjonen for skolen som lærende organisasjon.

Som tidligere nevnt er det viktig i arbeidet med utvikling av profesjonsfellesskapet at en sammen starter med en begrepsavklaring og utarbeider en samlet forståelse for hva de ulike begrepene innebærer og undersøker hva det betyr for den enkelte lærer, den enkelte avdeling og seksjon og hva det vil si for skolens helhet. I den forbindelse kan følgende spørsmål være relevant å innhente kunnskap rundt: Hva betyr det å utvikle profesjonsfellesskapet for vår skole? Hva ligger i begrepet profesjonsfellesskap, hva forstår den enkelte lærer, mellomleder eller rektor med begrepet? Blir begrepet benyttet som term i skolehverdagen? Hvordan går vi fram for å imøtekomme de ulike behovene som kan dukke opp for å møte intensjonene?

Målet med en slik tilnærming er å bidra til en bevisstgjøring og belyse viktigheten rundt en felles begrepsavklaring og dens innhold, samtidig som innholdet og praksis må samsvare med fylkeskommunens visjon og deres verdier. Videre under denne «paraplyen» kan man da i fellesskap finne en felles retning og lage målsettinger som er forankret i de offentlige styringsverktøyene, og videre utvikle læring gjennom samarbeid, som Helstad og Mausestaden (2019) vektlegger som suksessfaktor i arbeid med skoleutvikling. Denne tilnærmingen kan også belyse behovet for teori, siden Irgens (2021) påpeker at teoretisk forankring bidrar til å utvikle gode evner og styrker ens faglige resonnementer, jf. innholdet i figur 2, der komponentene i modellen bidrar til å styrke ens evne til profesjonell refleksjon. Dersom en som mellomleder ikke føler seg bekvem og kompetent når det gjelder arbeidet rundt innhold i begrepsforståelse og utforming av målsetting, kan det belyse et behov for et økt teoretisk forankring, i retning av en formell lederutdanning.

I forlengelse av behovet for teori og formell utdanning rettet mot problemstillingen understreker Paulsen (2019:104) at hvordan mellomlederne mestrer og forstår rollen, får en svært avgjørende betydning for skolens utvikling og kvalitet, og teori rundt mellomleders rolle er derfor en sentral faktor å vektlegge å tilegne seg kunnskap og kompetanse på, og noe mellomlederne bør etterstrebe. Som nevnt i teoridelen understreker også Irgens (2021) behovet for formell kunnskap og påpeker eksplisitt at et teoretisk perspektiv henger nøye sammen med hvordan en gjennomfører sine lederhandling og refleksjoner. Det vises til en økt bevissthet rundt egen praksis gjennom å være mer utforskende og spørrende, og det kan være nærliggende å tro at en vil være bedre skodd til å møte utfordringer og krevende arbeidsoppgaver i sin arbeidshverdag med en grunnleggende forståelse og faglig forankring. Samtidig som det kan bidra til at en er tryggere i rollen, og på sett og vis kan fylle rollen med en bredere og faglig tyngde.

I et undersøkende perspektiv, og basert på informantenes ytring og studiens funn vil ikke en fraværende eller manglende formell utdanning fremstå helt uproblematisk, og noe av grunnen til hvorfor utdanningsperspektivet bør belyses. Grunngevingen finner også støtte i både Lillejord og Børte (2018) og Skolelederforbundet (2021) som viser til store variasjoner på de ulike skolene. Mellomledere med ulik erfaring, bakgrunn og tilnærming til praksis kan skape mye frustrasjon og uro på ulike nivå i organisasjonen, og være et hinder og skape utfordringer for utviklingen av profesjonsfellesskapet. I denne forbindelse ønsker jeg også å belyse termen «god ledelse», siden det fremkommer i prinsipp for skolens praksis, 3.5, at «det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Hvordan den enkelte mellomleder forstår og tolker innholdet i hva «god ledelse» egentlig er vil selvsagt variere fra mellomleder til mellomleder. På bakgrunn av det vil det kunne være problematisk å enes om mest mulig lik praksis, og således kan dette sees på som et argument for lederutdanning. Det betyr ikke at alle må være helt like, det vil ikke være mulig eller hensiktsmessig å få til. Men en bør etterstrebe en lik oppfatning av hva som ligger i mellomlederrollen og i relevante begreper, og hva en kan forvente når arbeidet rundt praksis skal iverksettes, i dette tilfellet utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen.

Som tidligere nevnt peker Døvig et al. (2016) på at når ledelseskontekst knyttes mot profesjoner vil personlighet og intelligens ha relevans. Det understrekes at lederens profesjonsbakgrunn og kompetanse har stor betydning for hvilken respekt og legitimitet lederen har i sitt arbeide. Derfor kan formell lederutdanning være noe som bør vektlegges med tanke på å imøtekomme alle krav og forventninger til en mellomleder. Kombinasjonen av erfaring og formell kompetanse finner støtte også i Wells' kunnskapssirkel og informanten Kjell sin ytring rundt behovet for lederutdanning. Kjell understreker at han ikke er helt sikker på om dagens lederutdanninger bidrar til at en er forberedt på hva som møter en etter endt utdanning, og han viser eksplisitt til praksissjokket, et synspunkt som kan peke i retning av et grunnsyn på om dagens lederutdanninger er god nok eller samsvarer med hvilke krav som forventes og kreves i skolehverdagen. En kan imidlertid stille spørsmål ved om han har god nok kunnskap om innholdet lederutdanning for skoleledere ettersom han selv ikke har fullført slik utdanning. Når en ser på Kjell sin forståelse av hvilken bakgrunn mellomledere bør ha normativt sett, så bør det både ligge en lærerutdanning inklusiv praksiserfaring som lærer, i tillegg til en

formell lederutdanning, et perspektiv som er forståelig siden kompetansen som lærer kan bidra til at mellomlederne har innsikt i lærernes hverdag.

Basert på Kjells ytringer og funn både i denne studien og Lillejord og Børtes (2018) og Skolelederforbundets (2021) studie, kan en dermed stille seg undrende til forståelsen hos dagens mellomledere, og deres syn på behovet for formelle lederutdanning og lederens prioriteringer når det kommer til hvordan de prioriterer og håndterer administrative-, personal- og utviklingsoppgaver. Dette siden funnene går i retning av en manglende vektlegging rundt utviklingsoppgaver, mens tilretteleggingsoppgaver og administrative oppgaver er viet mer tid og oppmerksomhet. Er det slik at det ikke belyses og vektlegges godt nok at utvikling av profesjonsfellesskapet er viktig og bør vies tid og videre forutsetter god planlegging i skolen, og kan det henge sammen med en manglende teoretisk forankring hos mellomlederne? Aktuelle spørsmål som basert på mellom annet Kjells uttalelse gir rom for undring og som videre aktualiserer hvorfor det er en problematikk som bør etterspørres hos flere en informantene i denne studien.

På den andre siden kan det tenkes at Kjells syn er noe snevert, jf. viktigheten og erfaringen av å ha jobbet som lærer, da ledernes oppgaver handler om andre arbeidsoppgaver enn lærernes. En kan ikke utelukke at mellomlederrollen også kan utføres av andre som ikke har lærer- eller formell lederutdanning, men som har ledererfaring eller andre erfaringer fra eget yrkesliv. Kjells syn kan henge sammen med at han har rollen også som ass. rektor, og i den forbindelse er med i ansettelsesprosesser. Denne dobbeltrollen kan bidra til at han får et annet syn enn for eksempel andre mellomledere. En viktig dimensjon å ta med seg, og som i praksis viser hvordan erfaringer og ens kompetanse kommer til uttrykk i ens arbeidshverdag. Basert på informantenes ytringer kan en stille seg spørsmålet om ledelse er et fag eller om kunnskap og kompetanse om ledelse kan tilegnes på andre måter.

Ut fra studiens funn og med støtte i Lillejord og Børte (2018) og Skolelederforbundets (2021) rapporter, kan det se ut til at det kan det være behov for premisser i retning av strengere krav og føringer for hva som en mellomleder skal inneha av både kunnskap og kompetanse for å kunne utøve rollen. Som leder kreves det et bredt kunnskapsgrunnlag innenfor også andre områder som juss, økonomi og organisasjonspsykologi. Mange lederutdanninger knytter disse fagområdene sammen og danner et fundament for å utøve ledelse. Jeg tror mange fremdeles har en vei å gå for imøtekomme innholdet i Overordnet del, Kap.3.5, «prinsipp for skolens praksis», men jeg håper disse refleksjonene kan bidra til en kultur som videre kan gi rom for innspill og ettertanke. Kanskje bør en stille strengere krav om teoretisk og formell lederutdanning for å kunne utøve en mellomlederrolle i videregående opplæring.

#### **5.4 Oppsummering av drøfting**

Basert på de tre forskningsspørsmålene som er stilt i studien og analyse og drøfting av funn i datamaterialet er det derfor nærliggende å tro at en praksis der skoleledere tar i bruk teoretiske og forskningsbaserte perspektiver, kan føre til en dypere refleksjon og større bevissthet rundt mellomlederrollen og utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen.

Drøftingen viser at hvordan mellomlederne forstår rollen, samt deres begrepsforståelse av profesjon og profesjonsfellesskap, kan ha en betydning for hvordan de utfører sine lederhandlinger. Det kan se ut til at informantene ser på lærerne som yrkesutøvere, og ikke som profesjonsutøvere. I lys av presentert forskning og teori, vil mellomledernes forståelse påvirke hvordan deres lederhandlinger kommer til uttrykk i arbeidet med utvikling av profesjonsfellesskapet. Videre har vi sett at informantene har en formening om at erfaring er viktigere enn formell utdanning innenfor ledelse. Grunnet et lite utvalg vil ikke funnene i studien kunne generaliseres, men likevel kan det tenkes at drøftingen peker på noen sentrale elementer som en bør ha fokus på ved utvikling av mellomlederrollen, og synliggjør et behov for formell lederutdanning.



## **6. Kapittel 6 – Avslutning**

I siste del av avhandlingen sammenfatter jeg funn og presenterer resultatet av studien. Ettersom studiens formål er å bidra til økt innsikt og oppnå en dypere forståelse, samt belyse nye aspekter ved hvordan mellomlederne beskrive sin rolle i et utviklingsperspektiv, presenteres funn ut fra problemstillingen:

*Hvordan beskriver mellomlederne sin rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen?*

På den måten kan studien gi innspill til mellomledernes rolle i et utviklingsperspektiv, samtidig som studien kan belyse de faktiske utfordringene mellomlederne står overfor i en kompleks og skiftende arbeidshverdag.

Til slutt i kapittelet vises det også til implikasjoner ved studien, samt en avsluttende kommentar som belyser studiens mulige fremtidsperspektiver.

### **6.1 Sammenfatning av resultater**

Resultatene i denne kvalitative studien viser at mellomledernes rolle bærer preg av en uklar og diffus rolleforståelse, der rollen kan være åpen for tolkning, endring og utvikling. Grunnet økt fokus på elevens læring og resultat, der mellomlederne nå også må rette søkelyset på arbeidet lærerne gjør i klasserommet, sees rollen på som kompleks knyttet til funksjoner og arbeidsoppgaver. Som det kommer fram hos Ottesen (2019) og Helstad & Mausethagen (2019) har mellomlederrollen endret seg gradvis de siste 20-30 årene, der arbeidsoppgavene har økt i omfang. I tillegg til å være personalleder med administrative oppgaver innebærer rollen nå også å lede endrings- og utviklingsoppgaver, en endring som påvirker mellomledernes arbeidshverdag og tilnærming til praksis. Hvordan disse endringene kommer til uttrykk i studien er varierende og indikerer derfor et behov for en mer definert og konkretisert rollebegrivelse både mht. stillingsinstrukser og arbeidsoppgaver, men også en mer konkret utforming rundt behovet for formell utdanning/kompetanse for å kunne tiltre i en mellomlederrolle.

De tre mellomlederne i studien beskriver henholdsvis sin rolle som tilrettelegger, organisator og bindeledd når de svarer konkret på problemstillingen, en tilnærming som sier hvilket normativt syn mellomlederne har. Bruken av termen tilrettelegger er gjennomgående og en ytring samtlig uttrykker som en av de viktigste arbeidsoppgavene en mellomleder gjør i arbeidet med å utvikle profesjonsfellesskapet.

Når det kommer til mellomledernes forståelse rundt begrepene profesjon og profesjonsfellesskap, viser funnene en manglende teoretisk forankring. Viktige spørsmål i denne studien har derfor vært i hvilken grad mellomledere forstår sin rolle og begreper

med bakgrunn i en teoretisk forankring. Det at mellomlederne ikke benytter teori får betydning siden de ikke går inn på begrepsforståelsen, de går ikke inn på hvilken måte lærerne kan bidra med sine perspektiver, eller på hvilken måte lærerne har eller ikke har autonomi. Det som her presenteres er faktorer som omtales som kriterier for profesjon (Døvig et al., 2016), og som informantene ikke benytter seg av eller forankrer sitt syn i. Deres forståelse og tilnærming kan derfor sees som en viktig implikasjon for praksis, siden det kan forstås som om at det er mellomlederne selv og deres lederhandlinger som styrer, siden lærerne ikke får muligheten til å medvirke.

Et interessant funn ut fra forskningsspørsmålene er informantenes svar relatert til lederkompetanse og rolleforståelse, og som kan ha implikasjoner for praksis og en fremtidig utvikling av rollen. Funn i studien peker på at mellomlederne verdsetter erfaring høyere enn kunnskap, noe som kan bidra til at en kan oppleves som en «lettvekter» i rollen grunnet manglende kunnskap og kompetanse. I tillegg understreker Paulsen (2019) at hvordan mellomlederne mestrer og forstår sin rolle, får en svært avgjørende betydning for skolens utvikling og kvalitet, en viktig faktor å etterstrebe refleksjon rundt slik at en kan se behovet for å tilegne seg kunnskap og kompetanse rundt ledelse. Samtidig som en formell lederutdanning vil kunne påvirke kvaliteten på ens praksis. Det er nærliggende å tro at en formell lederutdanning også vil kunne bidra til mer legitimitet i rollen.

I forlengelse av begrepsforståelsen kan det derfor tenkes at når mellomlederne ikke etterstreber en teoretisk forankring påvirker det også i hvilken grad mellomlederne forstår seg selv. Videre kan en manglende formell utdanning og teoretisk forankring påvirke deres muligheter når det kommer til arbeidet med utvikling av profesjonsfellesskapet, og hvilken utvikling en faktisk får.

Basert på funnene i studien kan det virke som om informantenes tilnærming har grunnlag i deres egne erfaringer de siste årene, og at de dermed skaper sine egne roller, siden kunnskapskilden de refererer til er deres egen yrkespraksis.

Studien viser dermed at mellomlederne beskriver sin rolle som mellomleder i et utviklingsperspektiv ulikt, og det fremkommer ingen eksplisitt definisjon. Basert på deres beskrivelser er det derfor nærliggende å tro at en praksis der skoleledere tar i bruk teoretiske perspektiver kan føre til en dypere refleksjon og en større bevissthet rundt hvorfor en formell lederutdanning kan ha implikasjoner for deres forståelse og praksis.

## **6.2 Implikasjon av studien**

Studiens funn kan ha relevans for mellomledernes rolleforståelse rundt utvikling av profesjonsfellesskapet. Det å bidra til en bevissthet for hva ens rolle innebærer av ansvar

og arbeidsoppgaver kan starte en prosess hos både den enkelte mellomleder, skoleledere, rektorer og skoleeier, og forhåpentligvis bidra til endret praksis basert på innhold og funn i denne studien. Dersom visjonene om at mellomlederne skal veilede lærerne og lede deres profesjonsutvikling, er metaperspektiv på læring og undervisning essensielt viktig å innhente og etterstrebe kunnskap og kompetanse om, for å imøtekomme de nødvendige betingelsene rundt profesjonskunnskap. I tillegg vektlegges et behov for å se betydningen av å utforme en stillings-/arbeidsinstruks for hva mellomlederrollen bør inneha av kompetanse og kvalifikasjoner, samt ansvar og arbeidsoppgaver for å unngå en diffus og uklar rolleforståelse, en tilnærming som støttes av Paulsen (2019).

Betraktningen impliserer videre at mellomledere bør utvikle en form for metakognisjon for å ivareta og gjennomføre profesjonelle dialoger rundt lærernes arbeid utført i klasserommet, en sentralt og relevant dimensjon som finner støtte og forankring hos Lillejord og Børte (2018). Videre kan studien belyse viktigheten av begrepsforståelse både i utforming av offentlige styringsdokumenter, men også ved implementering av nye termer, og for eksempel ved nye læreplaner, som nå ved innføring av LK20. Lærerne må sees som viktige aktører i prosessen rundt profesjonsutvikling, og deres stemmer må bli hørt. Uten en teoretisk forståelse så mister en kanskje muligheten for å få fram lærernes kompetanse, siden en ikke er gjort kjent med en teoretisk profesjonsforståelse. Lærerne mister muligheten til å være aktive aktører fordi lederne ikke har teoretisk forankring, og dermed ikke evner å se verdien og behovet av en slik diskusjon.

Avslutningsvis kan studien bidra til implikasjoner i retning av mellomledernes kompetansebehov, der erfaring som kunnskapsgrunnlag eller formell lederutdanning står sentralt for å ivareta, og utøve rollen som mellomleder i et utviklingsperspektiv.

### **6.3 Avsluttende kommentar**

Dersom jeg skulle ha videreutviklet denne studien ville jeg har utført en komparativ studie, der jeg også ville sett på lærernes opplevelse av mellomleders rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet, og hva lærerne vektlegger som viktige faktorer i arbeidet med profesjonsutvikling, for deretter å kunne sammenligne og se etter likheter og ulikheter. En slik studie kunne ha bidratt til en bevisstgjøring hos dagens mellomledere av hva lærerne vektlegger, og en kunne fått innhentet relevante innspill og perspektiver på avgjørende faktorer i prosessen ved gjennomføring og praksis, en tilnærming som finner støtte hos Irgens (2021), som understreker at lærernes stemme må bli hørt. Samtidig kunne en slik studie bidratt til en forståelse hos den enkelte lærer for hva mellomledernes rolle går ut på, og mer bevissthet om hva mellomlederne mener burde ligge til grunn for

begrepet profesjonsfellesskap og utvikling av det, en gjensidig rolleforståelse som også støttes av Habermas (1991) og Aas og Skedsmo (2014). Det å danne seg et bilde, eller bli bevisst at en er gjensidig avhengig av hverandre, og ha innsikt i hverandres roller, arbeidsoppgaver, utfordringer, kunne bidratt til en styrking ved profesjonsutvikling i skolen.

Gjennom min studie er mellomleders rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet vektlagt, men studien peker ikke på hva de som ledes og som skal utføre jobben mener er viktig. I så måte kunne derfor en komparativ studie sees som en styrke i forhold til en forankring og mulighet til å se etter koherens mellom den som leder og den som skal ledes, og således være et viktig arbeidsverktøy for fremtidig planlegging og egen praksis.

## 7. Figur- og tabelliste

Figur 1: Forskningsspørsmål – hierarki	s.5
Figur 2: Å styrke evnen til profesjonell refleksjon. P-modellen (Irgens, 2021)	s.21
Figur 3: Teoretiske aspekter ved profesjonelle læringsfellesskap (As & Vennebo, 2021:282, etter Haironas et al., 2017 sin modell)	s.27
Figur 4: Sammenheng mellom kompetansekompener og ytre og indre påvirkningsfaktorer. (Ruud, 2021:28)	s.31
Figur 5: Wells' læringsyklus Roald, K. (2012:106)	s.33
Figur 6: Den hermeneutiske spiral, Jacobsen (2015:198)	s.39
Tabell 1: Problemstilling, forskningsspørsmål og grunngiving	s.6
Tabell 2: Demografisk skjematisk oversikt over informanter	s.53



## 8. Litteraturliste

- Abrahamsen, H. (2016). Skoleledelse for fremtiden. Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team? I Aas, M. & Paulsen M.J. (red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, H. (2019). Avdelingslederfunksjonen i skolen – verktøy for rektors eller lederteamets ledelse). I Helstad, K. & Mausestaden, S. (red.), *Nye lærer – og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, H. & Aas, M. (2014). Avdelingsledere – en ny profesjon innenfor skoleledelse? I Elstad, E. & Helstad, K. (red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, N.H. & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Fagbokforlaget.
- Bakken, T. (2016). Tillitens risiko. I Høyer, H.C; Kasa, S. & Tranøy, B.S. (red.), *Tillit styring kontroll*. Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy The Exercise of Control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur*. (5.utg.) Universitetsforlaget.
- Bass, B. M (2009). Lederskap. I Martinsen Lund, Ø. (red.), *Perspektiver på ledelse* (3. utg.) Gyldendal Akademisk.
- Brunstad, P.O (2015). Nykommeren – fra teoretisk innøvelse til faglig utøvelse i lys av praktisk visdom. I Brunstad, P.O.; Reindal, M.S.; Sæverot, H. (red) *Eksistens pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. Universitets forlaget.
- Døvig, E., Elstad, B. & Storvik, A. (2016). Profesjon, leiing og organisasjon – perspektiver og begreper. I Døvig, E., Elstad, B. & Storvik, A. (red.), *Profesjon og ledelse*. Fagbokforlaget.
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausestaden, S. (2014). Profesjonalitet i skolen? I Elstad, E. & Helstad, K. (red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget.
- Emstad, A.B. & Birkeand I.K (2020). *LÆRENDE LEDESE. Skolelederens rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Lærere som lærer*. Cappelen Damm.
- Grønmo, S. (2021, 1.Mars 1). Utvalg. I *Store norske leksikon*. Henta frå: [https://snl.no/utvalg#-Strategiske\\_utvalg](https://snl.no/utvalg#-Strategiske_utvalg)

- Habermas, Jürgen. (1999). Handlinger, talehandlinger, språklig formidlet samhandling og livsverden. I J. Habermas, & R. Kalleberg (Red.), *Kraften i de bedre argumenter* (s.137-171). Gyldendal.
- Harris, A, Muijts, D. & Crawford. (2003). *Deputy and Assistant Heads; Building leadership potentials. Full report*. National College for School Leadership. University of Warwick/www.rtuni.org/uploads/docs/Deputy%20and%20Assistant%20Heads.pdf
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). Nye lærer- og lederroller – nye vilkår for skoleutvikling? I Helstad, K. & Mausethagen, S. (red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. (2019). Kunnskapsarbeid som et ansvarsområde for lærere og skoleledere? I Helstad, K. & Mausethagen, S. (red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Hope, O. (2015). *Mellomlederen*. Gyldendal Akademisk.
- Høyer, H.C., Kasa, S. Tranøy. S.B (2016). *Tillit. Styring. Kontroll*. Universitetsforlaget
- Irgens, E.J. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. (3.utgave). Cappelen Damm
- Jenssen, E.S & Roald, K. (2017). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. I Postholm, M.B. H, Haug, P, Munthe, K.R. (red.), *Lærere i skolen som organisasjon*. Cappelen Damm akademisk.
- Kierkegaard S. (1994). Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. I: *Kierkegaard S. Samlede værker. Bd. 18. København*. Gyldendal
- Krumsvik, R.J (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Generell del av læreplanen*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/#>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.



<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*.

Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?curriculum-resources=true>

Lai, L.(2004). *Strategisk kompetansestyring* (2.utg.) Fagbokforlaget.

Lai, L. (8.februar 2017). *Demotiverende ledelse*. BI

<https://www.bi.no/forskning/business-review/articles/2017/02/demotiverende-ledelse/>

Lesjø, J.H (2016). Frihet og tillit. Mot nye tider for kommunene. I Høyer, H.C; Kasa, S. & Tranøy, B.S. (red.), *Tillit styring kontroll*. Universitetsforlaget.

Lillejord, S. & Børte, K. (2018). *Mellomledere i skole: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov*. Kunnskapssenter for utdanning

<file:///C:/Users/julask/Downloads/Mellomledere%20i%20skolen%20%20Arbeidsoppgaver%20og%20oppl%C3%A6ringsbehov.pdf>

Martinsen Lund, Ø. (2009). Hva kan forskning fortelle oss om ledereffektivitet. I

Martinsen Lund, Ø. (red.), *Perspektiver på ledelse* (3. utg.) Gyldendal Akademisk.

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

Munthe, E. & Postholm, M.B. (2017). Læreres profesjonelle læring i skolen. I Postholm, M.B, Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. (red.), *Lærere i skolen som organisasjon*. Cappelen Damm Akademiske.

Møller J. (2019). Nye leder- og lærerroller i skolen – konsekvenser for rektorrollen. I

Helstad, K. & Mausethagen, S. (red), *Nye lærer- og lederroller i skolen*.

Universitetsforlaget.

Møller, J. (2020). *Fagfornyelsen – utfordringer og muligheter for skoleledere*

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/fagfornyelsen--utfordringer-og-muligheter-for-skoleledere/>

NAOB. (2022). *Overvåke*. <https://naob.no/ordbok/overv%C3%A5ke>

Ottesen, E. (2019). Skoleledelse og kunnskapsarbeid. I Jensen, R, Karseth, B. & Ottesen, E. (red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker*. Cappelen Damm.

- Paulsen, J.M. (2016). Enhetsskolen: Profesjonell autonomi under statlig overvåking. I Høyer, H.C; Kasa, S. & Tranøy, B.S. (red.), *Tillit styring kontroll*. Universitetsforlaget.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget
- Prøitz, T.S, Rye, E, Aasen, P. (2019). Nasjonal styring og lokal praksis – skoleledere og lærere som endringsagenter. I Jensen, R, Karseth, B. & Ottesen, E. (red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker*. Cappelen Damm.
- Reindal, M.S. (2015) Kunnskapens gode? En undersøkelse av kunnskapens gode i lys av Søren Kierkegaards forståelse av selvet. I Brunstad, P.O., Reindal, M.S., Sæverot, H. (red.) *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4.utg.) Universitetsforlaget.
- Ruud, G. (2021). *Kompetanseutvikling som virker. Fra læring til implementering*. Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget
- Skilbrei, M. L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Slettbakk, Å. & Skrøvset, S. (2021). Verdsettende lederskap – En etisk dimensjon ved ledelse av skolens profesjonsfelleskap. I Aas. M. & Vennebo. F.K. (red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Storvik, A., Døvig, E & Elstad (2016). Profesjon og ledelse. I Døvig, E., Elstad, B. & Storvik, A. (red.), *Profesjon og ledelse*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder (5. utg.)* Vigmostad & Bjørke.
- Thompsen, G. (2009). Situasjonstilpasning som ledelsesstrategi. I Martinsen Lund, Ø. (red.), *Perspektiver på ledelse (3. utg.)* Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (1.utg.) Gyldendal Akademiske.

- Utdanningsforbundet (2012). *Lærarprofesjonens etiske plattform*  
[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/lareroprof\\_etiske\\_plattform\\_a3\\_bokmal\\_hvit\\_rev\\_131114.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/lareroprof_etiske_plattform_a3_bokmal_hvit_rev_131114.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*.  
Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Wells', C.G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory and education*. Cambridge University Press.
- Wig, B.B.(2009). *Det er ledelse. Kvalitetsledelse for det 21.århundre*. TQM Center Norway
- Aas, M. & Paulsen, M.J (2016). Å lede i fremtidens skole. I Aas, M. & Paulsen M.J. (red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.
- Aas, M & Skedsmo, G. (2014). Kollektiv kunnskapsbygging og profesjonalisering i lederteam. I Elstad, E. & Helstad, K. (red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget.
- Aas, M. & Vennebo, F.K. (2021). Profesjonelle læringsfellesskap – en litteraturgjennomgang. I Aas. M. & Vennebo. F.K. (red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Aas, M. & Vennebo, F.K. (2021). Oppsummering og veien videre – profesjonelle læringsfellesskap på norsk. I Aas. M. & Vennebo. F.K. (red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.



## 9. Vedlegg

### Vedlegg 1, Intervjuguide

#### **Problemstilling: Hvordan beskriver mellomlederne sin rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen?**

Under er skisse til hva jeg ønsker å spørre informantene om under dybdeintervjuet.

<b>Spørsmål til intervjuguide.</b> For å understøtte min forskning har jeg valgt å stille mine informanter følgende spørsmål:	<b>Begrunnelse for spørsmål</b>	<b>Forventet svar/kriterier forankret i teorien</b>
<b>1. Demografisk spørsmål</b>	Demografiske spørsmål i studien er variabler som spør om utdanning, fartstid og trinn. Demografiske spørsmål kan benyttes for å bedre forstå og drøfte studiens resultater (Jacobsen, 2015).	
<b>Hvor lenge har du arbeidet som mellomleder i skolen?</b>  -Har du tidligere erfaring som leder?	Mellomleders fartstid i rollen er en variabel som kan ha noe å si for informantens erfaring og praksis, og et viktig grunnlag for sammenligning informantene seg imellom, i tillegg til å være interessant i diskusjonen av studiens resultater.	Leder i skole? Antall år?  Annen erfaring som leder?
<b>Hva slags utdanning har du som mellomleder?</b> Formell utdanning? Har du formell kompetanse knyttet til ledelse? Kurs? Annet?	Utdanning kan ha noe å si for hvilken kunnskap og kompetanse en har tilegnet seg som leder. Kan også være interessant å se på om dette kan sees på som en sentral faktor i forhold til rolleforståelse. Kan	Formell utdanning?  Formell kompetanse knyttet til ledelse?  Kurs?  Annet?

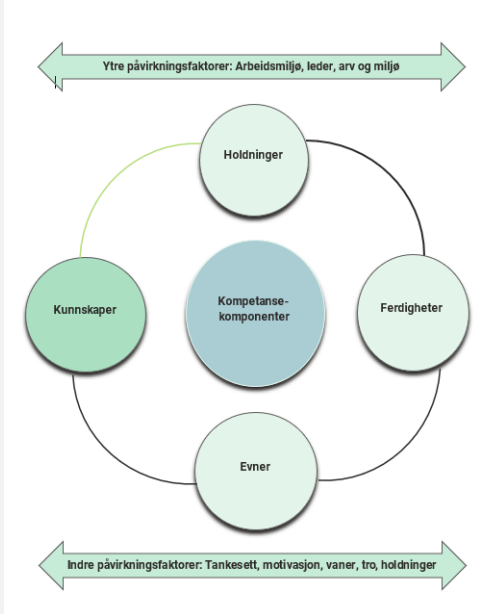
	<p>derfor gi en indikator på om dette vil påvirke praksis for den enkelte. Kan også si noe om det samsvarer med funnene til Lillejord og Børte (2018)</p>	
<p><b>Hvilken avdeling har du ansvar for?</b></p>	<p>Vil i denne studien ha relevans siden informantene som benyttes jobber på samme skole. Svarene kan derfor avdekke om det er ulikheter innad på samme skole, og sier noe om organisasjonskulturen og fellesforståelse av rolle som omgrep. Kan bidra til en interessant vinkling med tanke på drøfting og analyse.</p>	<p>Studie? Yrkesfag? Tilrettelagt?</p>
<p><b>2. Spørsmål knyttet til praksis</b></p>	<p>Spørsmål som gir svar på informantens praksis. Gjennom å benytte seg av slike spørsmål får forskeren nyttig og relevant informasjon om hvordan informantene gjør som de gjør. Med tanke på forskningsspørsmålet og hva Jacobsen (2015) understreker i teorien, vil slike spørsmål være helt avgjørende å avdekke.</p>	
<p><b>Hva legger du i begrepet mellomleder relatert til skolekontekst?</b></p> <p><b>Hvordan påvirker din forståelse av mellomleder egen praksis i forhold til rollen?</b></p>	<p>Dette spørsmålet bidrar til å få kunnskap om informantens egen forståelse om innholdet i begrepet mellomleder. Informantene kan ha ulike oppfatning av hva som ligger i begrepet, og på bakgrunn av dette er det viktig kunnskap å ha med seg videre jf. det Jacobsen (2015) omtaler som begrepsgyldighet og</p>	<p>Mellomleders rolle- blir sett på som formelle skoleledere, og har ansvar for både personal og utvikling av profesjonsfelleskapet. Mellomleders ansvar og oppgaver i hovedsak omhandler om å satse på «instructional leadership», eller «tett-på-ledelse», samt en utvikling med søkelys på hvordan bygge lederteam. I tillegg til å inkludere mellomlederen som «fullverdig» medlem av lederteamet og sikre god og jevnlig kommunikasjon på</p>

	<p>Habermas (1999) term «kommunikativ samhandlingskontekst».</p>	<p>alle nivå i skolen. En organisering i tråd med dagens forståelse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- læringsentret lederposisjon</li> <li>- mellomlederen i dag er ansvarlig for å bygge lærernes profesjonelle utvikling</li> </ul> <p>«En mellomleder er enhver leder som befinner seg to nivåer under toppsjef, og ett nivå over arbeidere/førstelinjemedarbeidere, som binder sammen virksomhetens strategiske og operative nivå, og som har ansvar for minst en del av virksomhetens forretningsprosesser, men ikke forretningsprosessene som et hele» (Hope, 2015:22).</p>
<p><b>Hva forstår du med begrepet profesjonsfellesskap?</b></p> <p>Har dere jobbet med dette begrepet internt på skolen?</p> <p>I hvilken grad opplever du at dere på skolen har en felles forståelse av hva som ligger i begrepet?</p>	<p>Viktige spørsmål i forhold til begrepsgyldighet, og for å danne seg et bilde av hva informantene mellom annet mener innbefatter av profesjonsfellesskapet. Hjelper også for studiens avgrensning i forhold til drøfting og analysedel.</p>	<p>Profesjonsfellesskapet – et lærende fellesskap</p> <p>Et profesjonsfellesskap innbefatter utøvere som innehar en profesjon, og i denne sammenheng, lærere.</p> <p>Henger sammen med begrepet profesjonelle læringsfellesskap.</p> <p>Jacobsens (2015) begrepsgyldighet og Habermas (1999) term «kommunikativ samhandlingskontekst».</p> <p>Siden</p> <div data-bbox="938 1272 1374 1727" data-label="Diagram"> </div> <p>begrepet er sammensatt av tre ord - profesjonell, læring og fellesskap, ord som hver for seg selv kan tolkes ulikt, vil samlebetegnelser bidra til komplekse fenomener. Dette er noe Aas &amp; Vennebo (2021:281) har kastet lys over i sin forskning rettet mot profesjonsfellesskapet, og viser til Hairona et al. sine tre kjerneaspekter;</p>

		forståelse av begrepet profesjonelt læringsfellesskap, kontekster og betingelser for slike fellesskap og effekter av dem.
<p><b>Hvilken praksis har du som mellomleder i arbeidet med utviklingen av profesjonsfellesskapet?</b></p> <p>Hva gjør dere konkret? Hvem bestemmer? Har dere en felles praksis? Jobber dere avdelingsvis?</p>	<p>Spørsmålet vil avdekke hvilken praksis mellomlederens har med tanke på utvikling av profesjonsfellesskapet. Bidrar til eksplisitte drøftingsmuligheter i forhold til hva teori og forskning sier om emnet. Kan også bidra til arbeidet med å utvikle og sette aktuelle kunnskapshull i forhold til egen praksis for de som leser studien. En kommer mer i dybden, og innhenter mer konkret beskrivelse av egen praksis.</p>	<p>Wells` (1999) ser på læring som en sirkulær prosess som kan bidra til gjenskaping, modifisering og en videreutvikling gjennom kollektiv og individuell forståelse og kunnskapsbygging. Wells` (1999) kunnskapssirkel skisserer 4 elementer, erfaring og innsikt på venstre siden, der individuelle læreprosesser vektlegges, og informasjon og kunnskapsbygging på høyre side, der kollektive(fellesskap) læringsprosesser står sentralt.</p> <p><u>Administrativt ansvar der fysiske rammer blir prioritert:</u> Planlegging (relevans, tid, sted, ressursbruk) Gjennomføring (tverrfaglig, avdelingsvis) Evaluering Oppfølging</p> <p>Grutle (2018) Bevissthet-relevans</p> <p>Nyutviklet kunnskap om nye måter å møte hverdagens utfordringer i klasserommet på, er avhengig av at den enkelte lærer ser en nytteverdi. Hvis ikke er sannsynligheten liten for at den nye kunnskapen skal vise seg i endret praksis i møte med elevene.</p> <p>Intensjonaliteten i den enkeltes innsikt ligger nettopp her – et bevisst ønske om å arbeide målrettet i klasserommet for å fremme elevenes læring og trivsel. Ny innsikt i egen og fellesskapet læring kan også bevisstgjøre oss i forhold til eget bidrag til kunnskapsutvikling i kollegafellesskapet.</p>
<p><b>3. Dybdespørsmål</b></p>	<p>Ved å stille dybdespørsmål vil informantens tanker og forestillinger om hvorfor de gjør som de gjør bidra til at forskeren kommer</p>	



	ned på et dypere plan. Mer konkret forankret under hvert spørsmål.	
<p><b>Du nevnte tidligere erfaring og utdanning. I hvilken grad mener du din utdanning og erfaring har påvirkning eller betydning på din rolle som mellomleder?</b></p> <p>Egen praksis?</p> <p>Kan du beskrive hva du mener en god mellomleder er i ren skolekontekst?</p>	<p>Spørsmål som henger sammen med om informanten selv mener utdanning og tidligere erfaring henger sammen med rolle og praksis. Kan gi en indikator på om rolleforståelsen, praksis og det som fremkommer i Børte og Lillejord (2018) forskning samsvarer med grad av utdanning og informantenes tilnærming på området.</p>	<p>Irgens (2021) viser i denne sammenheng til behovet for teori, og mener en god utdanning kan bidra til at en utvikler gode evner og faglige resonnementer. Videre mener han når det kommer til utdanningsinstitusjoner at vi kan «forstå utviklingen av profesjonskunnskap som en prosess i møte mellom mer generell teoretisk profesjonskunnskap, praksisfeltet og situasjoner der profesjonen skal utøves, og problemstillinger og utfordringer som er aktuelle og relevante for yrkesutøvelsen» (Irgens, 2021:23).</p> <p>Lillejord og Børte (2018:34) konkluderer med store forskjeller når variabler knyttet til demografi omtales. Arbeidsoppgavene mellomlederne gjør påvirker i liten grad hvordan de forbereder seg til hvordan lede og drive skoleutvikling. Det presiseres et opplæringsprogram som må være fleksibelt og ta hensyn til forskjeller med utgangspunkt i faktiske kunnskapsbehov. Erfaring har derimot høy status og betraktes som svært viktig. Samtidig avdekker forskningen deres store ulikheter mellom nye og erfarne mellomledere, som kan anses at det ikke nødvendigvis er en signifikans kumulativ utvikling av erfaring, kunnskap og kompetanse i årenes løp.</p>
<p><b>I forhold til profesjonsfellesskap. Hvilke faktorer mener du bør ligge til grunn for å kunne utvikle et godt profesjonsfellesskap?</b></p> <p>Er det noen faktorer som du mener har mer potensiale enn andre, gjerne omtalt suksessfaktorer?</p>	<p>Spørsmål som sier noe om informantens kunnskap og kompetanse på hva som må ligge til grunn for utøving av rollen og utviklingen profesjonsfellesskapet. Hva ser de på som viktig, og hva velger de å vektlegge jf. hva som blir presentert i teorien og hva som forventes jf.</p>	

	<p>overordnet del, 3.5 prinsipp for opplæring.</p>	<p>I teorien trekker Elstad et al. (2014:20) fram sentrale kjennetegn for som de hevder bør ligge til grunn for utvikling av profesjonsfelleskapet, som</p>  <p>samsvarer godt med forskerens fremstilling av hva en som mellomleder bør etterstrebe. De nevner følgende: Vitenskapelig kunnskap, autonomi og ansvar.</p> <p>Kompetanseutvikling i skolen krever dermed gode prosesser, konkrete tiltak og er et systematisk og kontinuerlig arbeid både på individ- og virksomhetsnivå. Ruud (2021:28) viser i denne sammenheng til en modell (se figur) som synliggjør kompetansekomponeentene, samt viser hvordan både indre og ytre faktorer har en avgjørende betydning i arbeidet med kompetanseutvikling.</p>
<p><b>Hva er de viktigste arbeidsoppgavene du mener en mellomleder har knyttet til utvikling av</b></p>	<p>Spørsmål som sier noe om hva mellomlederne ser på som viktige arbeidsoppgaver og deres praksis knyttet til dette. Hva vektlegges, hvordan</p>	<p>I teorien viser Ruud (2021:26) til at man formelt sett ikke nødvendigvis er i stand til å gjøre en god jobb selv om man føler seg kompetent. Holdninger en selv har, kan bidra i negativ forstand, og hindre at en vil lykkes i arbeidet. Ruud (2021:26)</p>

<p><b>profesjonsfellesskapet?</b></p> <p>Hvorfor? Vet du konkret hvilke arbeidsoppgaver du har som mellomleder jf. forskningssp.?</p> <p>Opplever du at du kan prioritere de oppgavene du tenker er viktigst? Hvorfor/hvorfor ikke?</p>	<p>grunnis dette, og er det forankra med teori, forskning eller kravene og føringene fra styresmaktene. Bidrar til viktig kunnskap jf. drøfting og analyse samt mulighet for å avdekke kunnskapshull som presenteres og avdekkes i forskningsrapporten til skolelederforbundet om mellomleders jobbtilfredshet, myndiggjøring og praksislæring i ledelse fra 2021.</p>	<p>skriver: «I kompetanseutvikling, deling og implementeringsarbeid er holdninger det som påvirker hvorvidt man lykkes, enten det gjelder din egen kompetanse eller utvikling av andre». Sett i sammenheng med forskningsspørsmålet er altså mellomleders holdning av stor betydning for om en vil lykkes med utviklingen av profesjonsfellesskapet, og noe en bør vektlegge.</p> <p>I forlengelse av suksessfaktorer trekker Bandura (1997) inn mestring og omtaler dette som mestringstro. Mestringstro defineres som «troen på ens kapasitet til å oppnå ønskede resultatet. Og denne troen påvirker sterkt folk adferd, motivasjon og til slutt, suksess – eller mangel på suksess» (Bandura, 1997). Det kan derfor være nærliggende å tro ut fra denne definisjonen at mestringstro påvirker mestringsforventning og læring og reduserer «motstand» og usikkerhet, og bygger handlingskompetanse jf. tanken og idelogien bak profesjonsfellesskapet. Som mellomleder vil derfor god støtte og oppfølging påvirke hvordan den enkelte i organisasjonen opplever sin mestringsfølelse Fokus på egne holdninger og det å bidra til å oppnå mestring vil øke motivasjon og være viktige arbeidsoppgaver i rollen, samt legge til rette for at de fysiske rammene bidrar positivt (tid, sted og ressursbruk).</p>
<p><b>Hvordan vil du konkret beskrive rollen din knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen jf. forskningsspørsmålet?</b></p> <p>Basert på din rolleforståelse og beskrivelse hva mener du er utfordringer, styrker/svakheter og viktige egenskaper du som mellomleder bør</p>	<p>Dette er et direkte spørsmål som gir et konkret svar på hva forskningsspørsmålet skal avdekke.</p>	<p>Henger sammen med tidligere omtalt teori og forskning.</p>

tilegne eller ha en bevissthet rundt?		
<b>4. Evalueringsspørsmål</b>	Spørsmål som kan bidra til å belyse praksis, refleksjon og evaluering rundt rollen og utvikling av profesjonsfellesskapet. Gjennom slike spørsmål kan en avdekke og øke kunnskap og bevissthet rundt styrker og svakheter i rollen. Kan også lette arbeidet med drøfting og analyse, og se om teori og praksis samsvarer. Eller om en på bakgrunn av funna kan avdekke manglende forskning og/eller kunnskapshull.	
<p><b>Har du eksempel på et område/arbeid du mener dere lykkes? Hvorfor lykkes dere i dette arbeidet? Har du eksempel på arbeid hvor dere ikke har lykkes i like stor grad? Og hva var grunnen til at dere ikke nådde målene?</b></p> <p><b>Er det faktorer i arbeidet med utvikling av profesjonsfellesskapet på skolen du tenker at du kan bidra mer i?</b></p>	<p>Spørsmål som kan gi svar på om informantens svar og tanker samsvarer med hva teori og forskning sier på området. Bidrar som en indikator i drøfting og analysedel.</p> <p>Spørsmål som kan bidra til refleksjon hos informant, og gi et innblikk i hva som kan trekkes fram og belyses som mulige satsningsområder grunnet manglende kunnskap/bevissthet fram til i dag.</p>	
<b>Noe annet du ønsker å tilføye?</b>	Gir informanten en mulighet til å tilføye noe med har glemt eller oppklare eventuelle misforståelser som har oppstått underveis.	

## Vedlegg 2, Førebuings spørsmål informanter

### **Forskningsspørsmål:**

*Hvordan beskriver mellomlederne sin rolle knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen?*

Spørsmål som danner utgangspunkt for intervjuet:

#### **Spørsmål knytt til praksis:**

1. Hva legger du i begrepet mellomleder, relatert til skolekontekst?
2. Hvordan påvirker din forståelse av mellomleder egen praksis i forhold til rollen?
3. Hva forstår du med begrepet profesjonsfellesskap?
4. Hvilken praksis har du som mellomleder i arbeidet med utviklingen av profesjonsfellesskapet?

#### **Spørsmål knyttet til dybde:**

1. I hvilken grad mener du din utdanning og erfaring har påvirkning eller betydning på din rolle som mellomleder?
2. I forhold til profesjonsfellesskap. Hvilke faktorer mener du bør ligge til grunn for å kunne utvikle et godt profesjonsfellesskap?
3. Hva er de viktigste arbeidsoppgavene du mener en mellomleder har knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet?
4. Hvordan vil du konkret beskrive rollen din knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen jf. forskningsspørsmålet? (se overskrift)

#### **Spørsmål knytt til evaluering:**

1. Har du eksempel på et område/arbeid du mener dere lykkes i arbeidet med utvikling av profesjonsfellesskapet? Hvorfor?
2. Har du eksempel på arbeid hvor dere ikke har lykkes i like stor grad? Og hva var grunnen til at dere ikke nådde målene?
3. Er det faktorer i arbeidet med utvikling av profesjonsfellesskapet på skolen du tenker at du kan bidra mer i? Hvorfor?



# Vil du delta i forskingsprosjektet "Korleis beskriv mellomleiarane si rolla knytt til utvikling av profesjonsfellesskapet i skulen»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å oppnå ei djupare forståing kring skuleleiarrolla og bidra til nye aspekt ved korleis mellomleiarane forstår si rolle knytt til utvikling av profesjonsfellesskapet i skulen. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

## Føremål

Dei siste åra har auka merksemd på elevane si læring bidratt til å rette blikket som skuleleiing og korleis lede ein lærande organisasjon. Arbeidsoppgåvene til leiarane har auka i omfang, og kompleksiteten er stor. Samstundes har det oppstått eit spenningsforhold mellom kontroll, styring, fridom og mat, faktorar som alle har prega teori kring leiing over tid. På bakgrunn av dette ynskjer eg gjennom mitt masterprosjekt å undersøke og forske på denne tematikken. Grunngevinga for min studie er å bidra inn i samtalen om skuleleiar si rolle og bidra til vidare utvikling av denne, nå som samfunnet stadig stiller høgare krav til både aktivitet og effektivisering.

Formålet med studien er å oppnå ei djupare forståing, for vidare å bidra til nye aspekt ved korleis mellomleiarar forstår si rolle knytt til profesjonsfellesskapet i skulen. På den måten kan studien generere til å sette aktuelle kunnskapshol, innhenta meir kunnskap, belyse ulike måtar å vere mellomleiar på, samt gi støtte og bidra til undring til dei som lesar oppgåva.

Studien skal svare på følgjande problemstilling: «Korleis beskriv mellomleiarane si rolle knytt til utvikling av profesjonsfellesskapet i skulen?»

## Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

NLA, Norsk Lærarakademi, er ansvarleg for prosjektet.

## Kvifor får du spørsmål om å delta?

Med tanke på utval og kvifor du får tilbod om å delta, heng saman av ulike rammefaktorar. Det at ein jobbar som avdelingsleiar i ein organisasjon er sjølvsagt viktig, når forskingsspørsmålet skal forskast på. I tillegg ynskjer eg å sjå på om organisasjonskulturen verkar inn, sidan eg ynskjer informantar frå ulike avdelingar innafor ein organisasjon. Sidan eg sjølv jobbar på ein skule med både studieførebuande, yrkesfag og tilrettelagt avdeling, spelar også dette inn i val av utval. Då eg håpar dette kan ha litt overføringsverdi til vår eiga utvikling av profesjonsfellesskap. I tillegg spelar sjølvsagt demografi og tid inn i dette valet. Sidan eg bur i Kvinnherad og reisa over til Stord ikkje er så lang, passar det fint med tanke på tidsperspektiv og gjev det enklare i prosessen med intervju og evt. oppfølging.

Kan til slutt informere om at utvalet i denne studien vil vere 3 informantar frå same vidaregåande skule.

Kva inneber det for deg å delta?

Når det kjem til metodeval, og kva det inneber for deg å delta, er studien tenkt som ein kvalitativ studie med hermeneutisk tilnærming. I praksis vil dette sei at eg som forskar saman med informant gjennomfører eit djupneintervju. Tidsramma er sett til kring 1 time, der spørsmål rundt mellomleiarrolla knytt til utvikling av profesjonsfellelesskapet vert fokus. Det blir i forkant av intervjuet sendt ut ein intervjuguide, slik at ein kan førebu seg. Intervjuet vil bli tatt opp og registrert elektronisk, slik at ein som forskar får moglegheit til å transkribere i etterkant, og resultatane blir så valid og reabile som mogleg. Tidsramma for oppbevaring av desse opplysningane går frå januar til mai, då studien vert avslutta og oppgåva levert inn.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine**

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Men tanke på kven som har tilgang til opplysningane du gjev i intervjuet, vil det vere meg som forskar og min vegleiar, Gila H.Furnes, som arbeider på NLA. Opplysningane du gjev og dine kontaktopplysningar vil erstattast av kodar, som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av andre data. I tillegg vil datamateriale bli lagrast på ein trygg måte, slik at ingen har tilgang. Det vil ikkje vere høve for informantar å kjenne seg att i publikasjonen, så ein kan vere trygg på personvern i denne prosessen.

### **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysningane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 10.05.2022.

Etter endt prosjekt vil personopplysningar og opplysningar gjeve i intervju bli sletta og makulert.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå NLA, Norsk Lærarakademi, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva opplysningar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysningar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysningar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysningane dine.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Gila Hammer Furnes, veileder ved NLA, Bergen, tel: 55 54 07 04

Vårt personvernombud: Monica Skagen tel: 55540700

Forsker; Julie Holmedal Askeland, tel: 97738651

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:



- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

*Julie Holmedal Askeland*  
(Forskar)

---

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Korleis forstår mellomleiarane si rolle knytt til utvikling av profesjonsfellesskapet i skulen?» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju og evt. oppfølgingsspørsmål
- at forskar kan nytte seg av mine opplysningar i sin studie og kan publisere resultatane ved studien sin slutt.

Eg samtykker til at opplysningane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)



## Vedlegg 4, Godkjenning fra SND

### Vurdering:

Referansenummer: 375707

### Prosjekttittel

Forskning i et empirisk orientert prosjekt, der mellomleders rolle står sentralt, og hvor søkelyset rettes mot hvordan mellomlederne arbeider for utvikling av profesjonsfellesskapet.

### Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gila Hammer Furnes, Gila.Furnes@NLA.no, tlf: 55540704

**Type prosjekt:** Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Julie Holmedal Askeland, julie.holmedal.askeland@vlfk.no, tlf: 97738651

**Prosjektperiode:** 03.01.2022 - 31.05.2022

### Vurdering (1)

#### 30.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.11.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Lykke til med prosjektet!