



MELLOMLEDERES STØTTE TIL LÆRERE

Lisbeth Sture Knudsen

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse
ved NLA Høgskolen Bergen

vår 2023



Lisbeth Sture Knudsen

Mail: lisbethsture@gmail.com

Mobil: 90071997

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	3
Sammendrag	7
Forord.....	9
1.0 Innledning	11
<i>1.1 Problemstilling og sentrale begreper</i>	<i>13</i>
1.1.1 Problemstilling.....	13
1.1.2 Begrepsavklaringer	14
2.0 Litteraturgjennomgang	15
2.1 Mellomlederrollen	15
2.1.1 Profesjonalisering av mellomlederrollen.....	15
2.1.2 «Midt – imellom – nivået»	15
2.1.3 Rollens innhold.....	16
2.1.4 Mellomlederen i lederteamet	17
2.2 Hva søker lærerne støtte til?	18
2.3 Faktorer som virker fremmende og hemmende på mellomleders støtte.....	18
2.4 Ledelse.....	20
2.4.1 Distribuert ledelse.....	20
2.4.3 Ledelse vs. administrasjon.....	22
2.5 Oppsummering	22
3.0 Teoretisk rammeverk.....	24
3.1 Situasjonsbestemt ledelse	24
3.1.1 Instruerende ledelse	26
3.1.2 Støttende ledelse	27
3.2 Valg av lederstil.....	28
3.3 Klokt lederskap.....	28
3.4 Etikk.....	30
4.0 Metode	32
4.1 Metodologi.....	32
4.2 Metode	33
4.2.1 Intervju.....	33

4.2.2	Semi-strukturert intervju.....	33
4.2.3	Individuelle intervjuer	34
4.2.4	Utvalg og utvalgskriterier	35
4.2.5	Rekruttering	36
4.2.6	Informanter	37
4.2.7	Utarbeidelse av intervjuguide	39
4.2.8	Transkribering	39
4.2.9	Koding og analyse	40
4.3	Reliabilitet og validitet	40
4.4	Forskningsetikk	42
5.0	Presentasjon av funn og analyse	43
5.1	<i>Funn knyttet til informantenes forståelse av begrepet ledelse og beskrivelse av egen lederstil</i>	<i>43</i>
5.1.1	<i>Forståelse av begrepet ledelse (forskningsspørsmål 1)</i>	<i>43</i>
5.1.2	<i>Funn knyttet til beskrivelse av egen lederstil (forskningsspørsmål 1)</i>	<i>46</i>
5.2	<i>Funn knyttet til informantenes beskrivelse av balansen mellom administrasjon og ledelse (forskningsspørsmål 2)</i>	<i>53</i>
5.3	<i>Funn knyttet til informantenes beskrivelse av hemmende og fremmende faktorer for muligheten til å utøve god ledelse. (forskningsspørsmål 3)</i>	<i>58</i>
5.3.1	<i>Fremmende faktorer</i>	<i>58</i>
5.3.2	<i>Hemmende faktorer</i>	<i>67</i>
6.0	Drofting	74
6.1	<i>Hvilken forståelse har mellomledere av begrepet ledelse og beskrivelse av egen lederstil?</i>	<i>74</i>
6.1.1	<i>Forståelse av begrepet ledelse</i>	<i>74</i>
6.1.2	<i>Beskrivelse egen lederstil</i>	<i>76</i>
6.2	<i>Hvordan opplever mellomledere balansen mellom å utvise støtte til lærerne og ivareta administrative hensyn?</i>	<i>78</i>
6.3	<i>Hvilke faktorer opplever mellomledere som hemmende eller fremmende for deres støtte til lærerne?</i>	<i>79</i>
6.3.1	<i>Fremmende faktorer</i>	<i>79</i>
6.3.2	<i>Hemmende faktorer</i>	<i>81</i>
7.0	Konklusjon	83
7.1	<i>Begrepet ledelse og beskrivelse av egen lederstil</i>	<i>83</i>
7.2	<i>Balansen mellom å utvise støtte og ivareta administrative hensyn</i>	<i>83</i>
7.3	<i>Fremmende og hemmende faktorer</i>	<i>84</i>
7.4	<i>Oppsummering</i>	<i>85</i>

<i>7.5 Implikasjoner for praksis, politikk og forskning</i>	85
<i>7.6 Oppgavens styrker og svakheter</i>	86
<i>7.8 Videre forskning</i>	86
Referanser	88
Vedlegg	91
<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i>	91
<i>Vedlegg 2: Intervjuguide</i>	95
<i>Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT</i>	97

Sammendrag

I denne kvalitative undersøkelsen har jeg undersøkt hvordan mellomlederne i skolen utøver støtte til lærere. Bakgrunnen er at Melding til Stortinget nr.6 (2019-2020) peker på at skoleledere skal gi støtte og veiledning til de ansatte i skolen. Denne studien ser på hvordan dette gjøres, og hva som fremmer og hemmer mellomledere fra å gi adekvat støtte til utfordringene som lærerne møter. Samtidig beskrives det også hvordan mellomlederne opplever å håndtere balansen mellom å ivareta administrative hensyn og ledelse.

Funnene i undersøkelsen viser at mellomledere i stor grad er bevisst sin rolle som støttespiller for lærerne. Først og fremst uttrykker de at de bruker tid på å bygge relasjoner og bli kjent med den enkelte lærer, for å kunne tilpasse sin støtte og ledelse etter situasjonen og lærerens kompetanse og personlighet. Videre forteller de at de viser støtte gjennom å være en aktiv lytter og tidvis være til stede blant lærere og elever for å se utfordringene i praksis.

Ifølge funnene er faktorer som fremmer denne praksisen både faktorer i mellomlederen selv som gjør at de fokuseres på relasjonsbygging, men også faktorer i omgivelsene som at mellomlederen opplever støtte både fra rektor, eget lederteam og andre tverrfaglige team. På den annen side vises det til at hemmende faktorer kan være opplevelsen av manglende støtte i egen organisasjon, administrative oppgaver som tar mye tid, begrensede resurser, mangel på opplæring og lite nettverk med andre skoleledere på tvers av skoler.

Hensikten med denne oppgaven, er å bidra til økt forståelse for mellomledere sin arbeidssituasjon, og peke på områder som kan både bevares og utvikles for at denne rollen skal bli utnyttet i størst mulig grad for til det beste for elevenes læring, og for en bærekraftig arbeidssituasjon over tid for personene som fyller rollene.

Forord

«Takk for at du har skrevet alt dette, mamma», var min 5-åring sitt kommentar da pappaen skulle gi innspill til siste utkast. Om flere kan sitte igjen med en slik tanke på en brøkdel av det jeg har skrevet, har jeg nådd mitt mål.

Norsk skole strutter av kompetanse, og forskningen på skoleledelse er mangfoldig og går stadig framover. Men likevel er det aspekter som fremdeles må utforskes for å skape en skole der elever utvikles både faglig og menneskelig, og hvor både lærere, ledere og øvrige ansatte får bruke og utvikle sin kompetanse under gode arbeidsvilkår.

Mellomlederrollen i skolen er en innholdsrik og omfattende rolle. Dette har jeg kjent godt på kroppen de siste årene, og derfor var motivasjonen stor til å bidra til å belyse noen aspekter av en mellomleders hverdag. Forhåpentligvis for at det skal skapes en større forståelse for hvilke krav og forventninger som ilegges disse lederne, og hvordan man best mulig kan legge til rette for bærekraftige arbeidsforhold til det beste for elevene, skolen og lederen selv.

Det har vært galskap å gå inn i dette prosjektet, om enn på deltid, mens jeg har stått i full jobb som mellomleder og hatt ett, og etter hvert to barn under skolealder. Lettelsen er dermed desto større når dette 3,5 år lange kapittelet med masterstudiet nå lukkes.

I den forbindelse er det på sin plass å rette en stor takk til dem som har stått ved min side i denne tiden: Takk til veileder **Eivind Larsen**, som i alle veiledningsøkter og via mail har kommet med klare og konstruktive tilbakemeldinger, og svært nyttige innspill for veien videre. Dette har vært både oppløftende og utviklende i denne krevende prosessen.

Takk til **familie** for både støtte, oppmuntringer og barnevakt! Uten dere hadde det vært vanskelig å komme i mål.

Takk til **venner** som har stått trofast gjennom disse årene, til tross for at mine initiativ har tilnærmet fraværende.

Sist, men ikke minst: takk til **min mann** som stadig har heiet og oppmuntret meg mye underveis, tatt seg av barna i perioder der jeg trengte mer tid til skriving og kommet med gode faglige innspill til oppgaven. Det har vært uunnværlig!

Askøy, mai 2023,

Lisbeth Sture Knudsen

1.0 Innledning

«Lederne må gi de ansatte støtte og veiledning»

(Meld. St.nr. 6 (2019-2020), u.å.)

Temaet for denne masteroppgaven er hvordan mellomledere i skolen utviser støtte til lærerne i takt med økte krav til profesjonalisering av lederrollen, samtidig som de skal ivareta driftshensyn.

Historisk sett ble skoleledere rekruttert på bakgrunn av at de var «best blant likemenn» (Johannessen & Olsen, 2008, s. 14). Lærerne var i stor grad autonome yrkesutøvere som hadde ansvaret for det pedagogiske arbeidet i sine klasserom, mens skoleleders oppgave i større grad var av administrativ art. På 50-tallet omtalte Stortinget skoleledelse for *administrasjon*, og uttalte at de ikke ønsket en egen linje for dette da Pedagogisk forskningsinstitutt ble opprettet (NOU 2003:16, u.å.). Dens arbeidsbeskrivelse var, og i mange tilfeller fortsatt er, i hovedsak å følge opp sentralt gitte administrative oppgaver, sørge for at skolen overholder regelverk og opprettholde den daglige drift. Til tross for at denne rollen har gjennomgått en transformasjon siden Stortingets uttalelser, er administrasjon fortsatt viktig. Det er gjennom å skape og videreutvikle systemer og orden en vil legge grobunn for en effektiv organisasjon (Wadel, 1997), men nå er administrasjon som én av flere bestanddeler i rollen. Samtidig som skoleleders rolle formelt blir utvidet gjennom 90-tallet, blir også utøvelsen av lederskapet fordelt på andre i skolen gjennom blant annet tanken om distribuert ledelse (Colbjørnsen, 2015) (Spillane, 2006).

I store deler av litteraturen på feltet er begrepet *skoleleder* brukt, uten at det presiseres om det henspiller på rektor alene, eller på alle som er en del av ledelsen ved en skole. Utvidelsen av skoleleders rolle kommer som et resultat et økt fokus på elevresultater fra politisk hold fram mot tusenårsskiftet, der det settes nye krav til at skoleledere er tettere på lærernes arbeid for å sikre at best mulige elevresultater oppnås. I takt med dette vokser det fram en økt profesjonalisering av lederrollen i form av nye skolelederutdanninger (som rektorskolen og andre masterprogrammer) (Helstad & Mausethagen, 2019), og flere *mellomledere* får plass i skolen. Dette er formelle ledere på nivået under rektor, men over lærerne i hierarkiet (Abrahamsen, 2019). Utdanningsdirektoratet har utarbeidet krav til rektorer (Utdanningsdirektoratet, 2020), men det finnes ikke tilsvarende for mellomlederne i skolen. I

Meld. St. 19 (2009-2010) omtales rektor som den som «har det faglige, det pedagogiske og det administrative ansvaret for skolen», men at den formelle ledelsen på skolen er lederteamet sammen med rektor. Dermed får mellomlederne delegert oppgaver eller ansvar fra rektor; blant annet ledelse av utvikling, personalledelse og administrative oppgaver. Resultatet er at mellomlederen i stor grad er prisgitt hvordan en rektor ønsker, og velger å fordele sin egen arbeidsbyrde. Det er i hovedsak disse mellomlederne som har fått oppgaven av «å være ledere for lærernes profesjonsutvikling i klasserommet» (Abrahamsen, 2019).

Til tross for at det for både mange skoleledere og lærere tidligere har vært ønsket at skoleledere skal være pedagogiske ledere i mer utstrakt grad (Wadel, 1997, s. 53), er administrative oppgaver en meget stor del av en skoleleders hverdag. I følge Meld. St 6 (2019-2020) skal skoleledere også kunne gi veiledning og støtte til lærere. I forskning gjort av Abrahamsen (2019) forteller avdelingsledere at det også er dette som er bakgrunnen for at de søker en slik stilling; for å kunne støtte lærere i tillegg til å lede dem i utvikling. Ansatte i skolen har svært ulike behov for støtte i hverdagen og ulike skoleledere møter de ansatte ulikt. Tidligere forskning har vist at skoleledere har varierende grad av kompetanse, erfaring og arbeidsbeskrivelser, men at det skrives lite om hvordan skoleledere støtter lærerne inn i deres arbeid (Lillejord & Børte, 2018). I følge OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) fra 2008, uttaler lærere at de opplever noe manglende støtte fra sine ledere i møte med sine arbeidsoppgaver og sin faglige utvikling (Vibe et al., 2009). Tilsvarende undersøkelse fra 2013 viser noe fremgang.

Med utgangspunkt i at mange av skolens lederoppgaver ofte er delegert til mellomleder, er det viktig å skape en økt forståelse for hvordan mellomledere utviser støtte til lærerne og hva som er hemmende eller fremmende faktorer for at lederne skal kunne gi støtte i hverdagen. Bakgrunnen for dette er blant annet at det Meld. St.nr. 6 (2019-2020) uttaler at det er en av skolelederne sin viktige oppgave, men at forskningen nå sier lite om denne støtten utøves i praksis. Paulsen (2019) understreker at forskningen til nå har viet svært liten plass til mellomledernes rolle i skolen, til tross for at undersøkelser viser at to tredeler av skoleledere internasjonalt er mellomledere. Denne studien søker å bidra til å tette dette kunnskapshullet, slik at skoleledere, -eiere og -utviklere får et bedre grunnlag for å legge forholdene til rette for at det kan være mulighet for å utvise støtte. Skoleledere kan få rom til å oppleve økt mestring i sin støtte til lærere og lærere kan i større grad nå sine mål om å bedre elevresultater, ved å få støtte fra sin leder. Formålet med dette prosjektet er derfor å bidra til litteraturen ved å skape

økt forståelse knyttet til mellomlederens rolle i skolen, hvordan de beskriver å støtte læreres arbeid, og hvilke faktorer som virker fremmende eller hemmende på deres mulighet til å utvise støtte.

1.1 Problemstilling og sentrale begreper

I dette delkapittelet presenteres først forskningsspørsmålet med tilhørende underspørsmål i avsnitt 1.1.1. I avsnitt 1.1.2 presenterer jeg en systematisk gjennomgang av sentrale begreper.

1.1.1 Problemstilling

I gjennomlesning av eksiterende litteratur på skoleledelse, er det tydelig at det fremdeles finnes områder innen skoleforskning hvor det kreves mer forståelse for skolens organisering for at lærerne skal kunne utføre sitt samfunnsoppdrag på best mulig måte. Denne oppgaven søker å bidra til å tette et lite hull ved å besvare følgende problemstilling:

Hvordan beskriver mellomledere i skolen at de utøver støtte til lærere?

I prosessen med å besvare den overordnede problemstillingen stilles det tre underspørsmål. Disse er som følger:

- 1. Hvilken forståelse har mellomledere av begrepet ledelse og beskrivelse av egen lederstil?*
- 2. Hvordan opplever mellomledere balansen mellom å utvise støtte til lærerne og ivareta administrative hensyn?*
- 3. Hvilke faktorer opplever mellomledere som hemmende eller fremmende for deres støtte til lærerne?*

1.1.2 Begrepsavklaringer

Mellomleder

Hope (2015, s. 18) omtaler mellomledere som «organisasjonens nav». Dette forklarer han ved at det er mellomlederne som skal binde sammen toppledelsen og førstelinjen; de øvrige ansatte, i organisasjonen (Hope, 2015). Det er de som omformer virksomhetens strategiske planer til praktisk betydning for daglig drift. Samtidig er de tettes på medarbeiderne og kan bringe tilbake signaler fra førstelinjen til toppledelsen.

Lillejord og Børte (2018, s. 5) tangerer disse beskrivelsene når de definerer at mellomledere har «formelle lederposisjoner og rapporterer direkte til rektor. Mellomlederne er ansatte linjeledere med formelt lederansvar og -forpliktelser, som befinner seg mellom toppledelsen og lærerne». Videre skriver de at «en mellomleder arbeider ofte både som lærer og leder», da de ofte har undervisning som en del av stillingen sin. Det gir mellomleder i skolen en direkte nærhet til førstelinjen ved at de er ute i klasserommene og i tett kontakt med lærere på deres arena.

I noe litteratur, og ved mange skoler brukes begrepet *avdelingsleder* om denne rollen i skolen (som eks. (Abrahamsen & Aas, 2014)). Derfor vil også denne tittelen fremkomme noen steder i teksten.

Jeg vil legge disse definisjonene til grunn for mitt videre arbeid.

Lærer

Abrahamsen og Aas (2014) viser til at mange mellomledere i dag også har delegert personalansvar for lærere og andre yrkesgrupper på skolen. Mellomlederens støtte er selvsagt viktig overfor alle ansatte, men for å avgrense denne oppgaven vil det i hovedsak være støtten som gis til lærerne som vil bli undersøkt.

Elevrettet arbeid

Mellomledere med personalansvar vil nødvendigvis møte lærere som tidvis har flere utfordringer enn det som omhandler elevene. Det kan være alt fra forhold av personlig art som sykemeldinger eller permisjoner til arbeidsmiljøsaker som konflikter mellom ansatte, blant mye annet. I denne oppgaven vil jeg avgrense det til lærerens arbeid med elever. Da vil fokuset ligge på hvordan mellomlederen kan støtte læreren i å håndtere disse utfordringene.

2.0 Litteraturgjennomgang

2.1 Mellomlederrollen

2.1.1 Profesjonalisering av mellomlederrollen

Abrahamsen og Aas (2014) viser til at det økte fokuset på profesjonalisering og kvalitet i skolen har ført til endring i ledelsesstruktur på norske skoler. Inspektørene som tidligere i hovedsak hadde ansvar for administrasjon og drift, er blitt erstattet av avdelingsledere med delegert ansvar for personaloppfølging og ledelse av pedagogisk utvikling. Hensikten med denne endringen var å tette gapet mellom lærerne og ledelsen for å sørge for økt kvalitet og utvikling av undervisningen. Den nye mellomlederrollen i skolen er forventet å være tettere på lærernes profesjonsutvikling, noe lærerne selv hadde hatt eget ansvar for tidligere (Abrahamsen, 2019). Bakgrunnen for dette er et større internasjonalt fokus på testing av elevresultater og forskning som peker på skolelederens betydning for elevens resultater. Robinson (2014) peker på at en skoleleders evne til å lede lærernes læring og utvikling, etablere tydelige mål og forventninger, og å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis er de faktorene som har størst innvirkning på elevresultater. Den autonome læreren som har kjennetegnet den norske skolen, blir dermed utfordret til å la seg bli ledet i støtte grad enn før, og mellomlederne som står tettest på læreren begynner å utvikle seg til en egen profesjon (Abrahamsen & Aas, 2014).

Til tross for at kravene til en mer profesjonalisert mellomlederrolle har utviklet seg, er det ikke helt klart hva denne rollen innebærer og hvordan den skal utføres. Dermed blir avdelingsledernes oppgave i stor grad å trekke opp nye stier i skoleledelse, og sammen med rektor skape sin rolle i skoleledelsen. I dette ligger det også at de beveger seg inn på området som lærerne tidligere selv har hatt kontroll over; deres utvikling og praksis. En slik endring vil ikke nødvendigvis gå upåaktet hen, men kan føre til konflikter når lærerens tidligere autonomi utfordres. Dette ser ut til å gjelde erfarne lærere mer enn nyutdannede (Abrahamsen & Aas, 2014).

2.1.2 «Midt – imellom – nivået»

Abrahamsen (2019) beskriver at skolen som organisasjon kan deles inn i to nivå; et strategisk og et operativt nivå. På det strategiske nivået legges de store linjene av både visjoner og strategier av rektor og dens lederteam, mens det operative nivået omhandler det som skjer i

klasserommet mellom lærere og elever. Abrahamsen fremmer i tillegg argumentet om at det i skolen også kommer til syne et tredje nivå som befinner seg midt mellom de to nevnte. Dette omtaler hun som «midt-i-mellomnivå». Her oppstår symbiosen mellom det strategiske og det operative nivået, i det avdelingslederen møter lærerne på avdelings- eller trinnmøter. På disse møtepunktene omdannes strategier og visjoner til praksisnær samhandling, og lærerne på det operative nivået kan bidra med sin kompetanse gjennom innspill til det strategiske nivået.

Rydland (2017, s. 170) omtaler mellomledere som «viktige endringsagenter som spiller en avgjørende rolle når endringer skal iverksettes». Bakgrunnen for dette er at mellomledere ofte er de som får ansvaret for å bringe endringene ut i organisasjonen og blir stående i krysspress mellom det strategiske nivået over seg (som de i skolen også kan være en del av, jf. Abrahamsen (2019)), medarbeiderne de skal lede og eksterne aktører (i skolen; foreldre eller eksterne tverrfaglige instanser). Mellomlederens rolle blir å se til at de ønskede endringene både blir «forstått, akseptert og gjennomført i sin enhet» (Ibid, s. 169).

2.1.3 Rollens innhold

I sin kunnskapsoversikten utarbeidet av Lillejord og Børte (2018) viser de til forskning som spenner vidt i den vestlige verden, og derfor ikke bare beskriver forholdene i Norge. Slik det fremkommer i denne rapporten, syner det likevel til å være et forholdsvis godt samsvar mellom funnene på tvers av ulike, vestlige land. Funnene kan snarere oppsummeres ved at det er stor variasjon fra skole til skole i hvordan mellomlederrollen utarter seg. Organiseringen og fordelingen av arbeidsoppgaver mellom rektorer og mellomledere varierer. Dette kan være et resultat av skolens «størrelse og geografi, og dels at det er den enkelte rektor som utformer mellomledernes jobb» (Lillejord & Børte, 2018, s. 51). Utfra deres undersøkelser vil mellomledere i skolen ikke framstå som en «homogen gruppe», men fellesnevneren vil være at de opererer på et ledelsesnivå som ligger mellom rektors ledelse og lærernes utøvelse.

Abrahamsen og Aas (2014, s. 304) presiserer at dette vil være naturlig, da skoler er ulike både av størrelse og historie og kultur, og at det derfor foreligger et «fortolkningsrom i utmeisling av ledelsespraksis både når det gjelder pedagogisk ledelse og vurdering av lærere».

Noen rektorer legger til rette for deltakelse i pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid, mens andre ser på ledelse mer som administrasjon og styring (Lillejord & Børte, 2018), men alle avdelingslederne som inngår i studien til Abrahamsen og Aas (2014) identifiserte seg selv, og

opplevde at de ble sett på som reelle ledere, men med en stor grad av administrative oppgaver. De uttrykker også at de i større grad ønsker å være synlig blant elever og personalet for å kunne utøve en tett-på-ledelse, men at arbeidsmengden begrenser dem noe i dette. Kunnskapsoversikten konkluderer i hovedsak med at pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid vil gi best utnyttelse av den ressursen en mellomleder kan være, mens praksis ofte viser at det er det administrative arbeidet som er mest framtrødende. Denne spenningen kan være en naturlig konsekvens av at skoleledelse tradisjonelt sett har dreid seg om administrativt arbeid, og mindre om faglig støtte til lærerne. Samtidig møter mellomlederne lærerne som i lang tid nærmest har fungert som «privatpraktiserende» i sine klasserom, uten videre innblanding fra skoleledelsen. Abrahamsen (2019) viser til at denne kulturen enda kan henge igjen på mange skoler og føre til at en skoleleder ofte kan møte motstand i forsøket på å gi støtte og veiledning.

De vage arbeidsbeskrivelsene til mellomlederen gjør at de ofte kan havne i en skvis mellom rektors behov for avlastning og lærerens behov for støtte og hjelp (Lillejord & Børte, 2018). I følge en undersøkelse utført av Rambøll etter oppdrag fra KS i 2016 kommer det fram at den mest utbredte arbeidsoppgaven for mellomledere i skolen er «[å] være faglig sparringspartner med lærerne» (Lillejord & Børte, 2018, s. 9). Dette bekrefter også Abrahamsen og Aas (2014) sine undersøkelser. Til tross for at skoleledere har fått et tydeligere mandat til å vurdere lærernes undervisning, uttrykker deres informanter at de leder gjennom dialog og felles refleksjon med lærerne. På denne måten opptrer de slik Brunstad (2021) beskriver at man må stoppe opp og ta seg til å vente og lytte. Han henviser videre til at unngåelsen av å avvente, kan føre til at vi ikke får utnyttet den kraften som medarbeiderne innehar. Derfor vil lytting, med påfølgende dialog være grobunn for større potensiale enn en leder som skal instruere og gi råd før den har lyttet og vurdert situasjonen. Robinson (2014) underbygger også dette ved å peke på at «ekspert-rektoren», som viser svært gode resultater, i kontrast til «normal-rektoren», med mer gjennomsnittlige resultater, i større grad søker dialog med sine medarbeidere for å løse problemer enn at de gjennomfører problemløsningsprosesser uten involvering av og kalibrering mot sine ansatte. Dette peker Robinson på at ikke bare vil styrke arbeidsmiljø på skolen, men at det også er mest effektivt for å bedre elevresultater.

2.1.4 Mellomlederen i lederteamet

I takt med endringen av mellomlederrollen, har også skoleledelsen ved flere skoler (av stor nok størrelse) blitt utvidet til å bestå av et lederteam, ofte med én rektor og flere mellomledere. Det

samlede lederteamet er der beslutninger tas og lederne kan være til støtte for hverandre. (Abrahamsen & Aas, 2014)

2.2 Hva søker lærerne støtte til?

Hva innebærer så denne hjelpen som lærerne søker? Rambølls undersøkelse (Lillejord & Børte, 2018, s. 9) utdyper ikke dette utover faglig sparring, men funnene i forskningen som Lillejord og Børte beskriver, viser at det i stor grad handler om å reagere i disiplinærsaker, håndtere konflikter, foreldrekontakt, praktisk bistand eller utvikling av undervisning. Abrahamsen og Aas (2019) står bak deler av denne forskningen, og deres empiri peker også på at lærerne ønsker ledere som klarer balansen av å dytte og støtte i riktig tid. Samtidig står lærerne i en historisk kontekst av at de tradisjonelt har vært autonome yrkesutøvere som ikke ønsker å bli ledet. Videre viser Robinson (2014) til at lærere har høy arbeidsbyrde, og dermed ofte kan ønske økte ressurser i form av mer personale for å møte alle behovene elevene har. Hun peker på at flere ansatte i seg selv ikke fører til bedre resultater, men at det kreves strategisk bruk av ressurser som støtter oppom skolens visjoner og mål. Dette er spenninger som mellomlederen må håndtere.

2.3 Faktorer som virker fremmende og hemmende på mellomleders støtte

Fremmende

Mellomlederne står i en særstilling i skoleledelsen hva gjelder kontakt med både det strategiske nivået og det operative nivået (Abrahamsen, 2019). Dette setter dem i posisjon til å være tett på lærerne i deres hverdag, og observere og bli fortalt hva som er lærernes utfordringer i hverdagen. De har dermed mandat til både å støtte og veilede lærerne til å håndtere utfordringene selv og til å ta problemstillingene med til det strategiske nivået (ledergruppen), eventuelt andre instanser for drøfting og vurdering (Abrahamsen, 2019). Brunstad (2009) peker på viktigheten av at man som leder bruker dialog og språket til å skape relasjoner med medarbeiderne, som videre gjør lederen i stand til å kunne avdekke utfordringer og å kunne drive fram løsninger. Her befinner mellomleder i en unik posisjon som tettere på lærerne enn det rektor er.

En mellomleder står i teorien ikke alene i skolen, men er omgitt av rektor og eventuelt andre mellomledere i et lederteam, avhengig av skolestørrelse. Rektor sitter med muligheten til å styre mellomledernes rom for ledelse. Dette kan være både til hemmende og fremmende art. Den makten som rektor gir sine mellomledere, avgjør i hvilken grad de kan utøve makt og ledelse overfor lærerne. På samme måte vises det at hvilken rolle rektor ilegger lederteamet, preger hvordan mellomlederne forholder seg til lærerne og sin egen rolle. I de tilfellene lederteamene blir en arena for dialog og diskusjon, er det høyere sannsynlighet for at lederne utvikler sin kompetanse og tar med seg denne lederstilen videre til sine lærere. Mens det på den annen side er vil være begrensende for mellomaldernes makt om lederteamet blir redusert til en informasjonskanal fra rektor til sitt team (Abrahamsen & Aas, 2019).

Hemmende

En av utfordringene er at mellomledere ikke nødvendigvis har mer kompetanse enn lærerne selv, da det eksisterer minimal lederopplæring for denne gruppen før de trer inn i rollen. OECD påpeker at erfaringen som lærer ikke er tilstrekkelig alene for å kunne utføre en rolle som skoleleder, og støtte lærerne nok i deres refleksjon over eget arbeid (Lillejord & Børte, 2018). Ifølge Abrahamsen og Aas (2014) sine studier uttrykker mellomledere at de ser det som utfordrende å skulle støtte og veilede lærerne i deres arbeid, da de opplever seg selv som faglig usikre. Bakgrunnen er kulturendringen fra den autonome lærer, og innføringen av den nye lederskapsmodellen i norsk skole med et lederteam der rektor er i front, i stedet for en rektor som leder alene med en administrativ inspektør som får delegert praktiske oppgaver. Lærere er dermed ikke vant til å bli veiledet og få sin praksis vurdert. Dette kan være bakgrunnen for at hele 27 av artiklene som kunnskapsoversikten, utarbeidet av Lillejord og Børte (2018), viser til løfter fram erfaring fra skolen er en viktig faktor for hvorvidt en lykkes som mellomleder. Flere av dem peker blant annet av at det er avgjørende med lang erfaring. Det vil gi både en bedre tillit hos lærerne og en større erfaringsbasert «verktøykasse» i møte med problemer. På den annen side viser de samme studiene at den forskningsbaserte kunnskapen står svakere hos denne gruppen ledere, dog noe sterkere hos mellomledere med mindre erfaring enn de med lang erfaring. Her ligger det altså et forbedringspotensial som muligens kan styrke skolens utvikling ved at ledere får et større repertoar å spille på når de møter utfordringer som de selv eller lærerne står overfor.

Abrahamsen (2019) peker i tillegg på tre utfordringer som preger mellomlederrollen i skolen: For det første omtales de som en «uutnyttet ressurs», videre er det hemmende at de har en diffus

arbeidsbeskrivelse og til slutt at de stadig får oppgaver delegert ad hoc av rektor. Kombinasjonen av disse tre faktorene fører til at de ikke får mulighet til å stå i oppgaver over tid, og prøve og feile seg fram til en økt kompetanse. Resultatet blir oftere at de opplever overbelastning i arbeidet, og at støtten til lærerne blir flyktig i takt med at nye oppgaver fra rektor illegges mellomlederne.

2.4 Ledelse

Ledelse er et begrep som er blitt forsøkt definert utallige ganger. En gjennomgang av arbeider gjort av Cuban viste mer enn 350 definisjoner (Irgens, 2016). De ulike variantene av definisjoner farges av både kontekst, verdier, menneskesyn og organisasjonssyn. Ordbokdefinisjonen av ordet *ledelse* er «det å lede, styre, stå i spissen for» (NAOB, u.å.). En leders hovedoppgave i dette henseende å stå fremst, med blikket både mot det nye og ukjente (Brunstad, 2009), og med hånden strekt ut mot alle dem den skal lede for å sørge for at de kommer med i samme retning. Opp gjennom historien har teorier og modeller om ledelse blitt utviklet, kritisert og videreutviklet, til vi i dag står med en nærmest utømmelig liste av ulike varianter av ledelsesteorier. Gitt dette prosjektets begrensning i omfang og tid, vil ikke denne oppgaven ta mål av seg å presentere alle disse, men den vil vie noe plass til å se nærmere på Hersay og Blanchard sin modell for situasjonsbestemt ledelse, samt skissere forholdet mellom instruerende og støttende lederstiler.

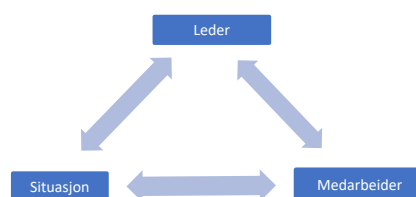
2.4.1 Distribuert ledelse

I OECDs rapport «Improving School leadership of leadership for 21th century learning» blir skoleledelse beskrevet som «distribuert, nysgjerrig, nyskapende og preget av samarbeid i innovative omgivelser» (Abrahamsen, 2019, s. 94). I motsetning til *nysgjerrig* og *nyskapende*, er *distribuert* ledelse ansett som et eget domene innenfor ledelse. Spillane (2006) omtaler distribuert ledelse som noe mer enn delegert ledelse der en leder på oppe i hierkiet delegerer en oppgave til medarbeidere eller mellomledere. Distribuert ledelse viser til en ledelsespraksis der ulike aktører i organisasjonen kan ha en sentral rolle i å fremme skoleforbedring. Det kan være ledelsen, men også lærere, andre ansatte og foreldre.

Hovedpunktet innenfor denne retningen er at ledelsespraksisen formes i samspillet mellom leder, lærere (eller andre aktører) og situasjon. Likevel er det ikke nødvendigvis et kriterium at de samarbeider aktivt. Rollene kan operere individuelt, men det sentrale er at det som gjøres fører til utvikling.

I distribuert ledelse ser man på ledelse som delvis gjensidig påvirkning. Fra andre teorier er det sentralt at ledelse handler om å påvirke andre til å gå i ønsket retning, mens innenfor distribuerende ledelse er det like sentralt at en leder lar seg påvirke (Spillane, 2006). Dette finner vi også igjen i det Brunstad (2009) omtaler som *mot* til å bremse egne handlinger og være åpen for det medarbeideren bringer til torgs. Lederen kan ikke velge hvorvidt den skal bli påvirket av sine medarbeidere, men må være bevisst i hvilken grad den lar det prege sin ledelse. Spillane (2006) omtaler dermed lederskapspraksisen som et system for interagerende praksiser som overstiger summen av handlingene til den enkelte leder. I tillegg til samspillet som skjer mellom leder og medarbeider, er også rammer og rutiner i situasjonen er avgjørende brikker for hvordan både lederskap uøves.

Hensikten med å støtte seg til distribuert ledelse innenfor skolen, er kompleksiteten som en skoleleder må forholde seg til. I ytterste konsekvens, skal en skoleleder ha kunnskap om ulike felt innenfor organisasjonsutvikling, endringsledelse, skolefagspesifikk kunnskap, personalledelse, m.m. Det kan på ingen måte forventes at én, eller noen få skoleleder(e) skal inneha all denne kunnskapen eller kompetansen. Derfor er den avhengig av å ha andre i organisasjonen som kan være ressurspersoner på sine områder (Spillane, 2006). Abrahamsen (2017) stiller spørsmålet: *Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team?* Konklusjonen hennes er at den heroiske rektoren fremdeles er i funksjon og viktig for skolens utvikling, men at distribuert ledelse i lederteamet er nødvendig for å ivareta alle aspekter som inngår i skoleledelsen og -utviklingen.



Figur 1: Gjensidig samspill mellom leder, medarbeider og situasjonen de står i.

2.4.3 Ledelse vs. administrasjon

Skillet mellom ledelse og administrasjon er ikke entydig, men beskrives noe ulikt i litteraturen. Derfor velger jeg her å vise til en beskrivelse knyttet til skolesektoren for å skissere hva som kan legges i de respektive begrepene.

Lillejord (2003) beskriver at administrativ ledelse er preget av at oppmerksomheten er rettet mot strukturer og prosedyrer, budsjetter og systemer. Det er en nødvendig del av alle organisasjoners praksis, og kan ikke utelukkes av noen ledere.

På den annen side omtales det at ledelse har utvikling og læringsprosesser som et sentralt utgangspunkt. Ledelse er personorientert og avhenger av arbeid med relasjoner for å utøve god ledelse (Sølvi Lillejord, 2003; Sørreime, 2020).

Verken ledelse eller administrasjon kan stå alene, men er gjensidig avhengig av hverandre for å kunne utvikle en god skole.

2.5 Oppsummering

Tidligere forskning på skoleledelse viser at mellomlederrollen i skolen har gått fra å være en administrativ inspektør til forventningen om at mellomlederen skal være tett på lærernes virke og lede deres utvikling. En kan dermed omtale det som en profesjonalisering av mellomlederrollen. De administrative oppgavene får mindre plass i rollebeskrivelsen, men til tross for dette gir mellomledere tilbakemelding på at det fremdeles tar den stor del av tiden deres.

Videre viser undersøkelser at mellomledere i liten grad har tydelige arbeidsbeskrivelser, men er prisgitt rektors delegering, og at det dermed er store variasjoner i hvordan rollen utspiller seg fra skole til skole.

Forskningen peker på at bakgrunnen for profesjonaliseringen av mellomlederrollen er at undersøkelser viser at skoleleders utøvelse av rollen har betydning for elevenes utvikling. Tidligere forskning omtaler derfor hva skoleledere bør fokusere på for å bedre elevresultater, og hvordan de bør lede lærernes utvikling. I mindre grad vises det til hva mellomledere faktisk gjør for å støtte lærerne i deres arbeid med elevene, og hvilke faktorer som støtter oppunder mellomlederrollen.

På bakgrunn av mellomleders stadig viktigere rolle på den ene siden, og mangelen på forskning og kunnskap om denne rollen på den andre siden, søker denne oppgaven å bidra til kunnskapsutvikling om mellomlederrollen. Gjennom en empirisk studie bidrar studien til å gi farge til en del av litteraturen som, ut ifra sin praktiske relevans, fortjener mer nyanse. Ved å bidra til å dekke enkelte av hullene i den eksisterende litteraturen er oppgavens mål å legge til rette for at ressursen som mellomledere er, skal utnyttes på best mulig måte.

Disse undersøkelsene blir sett på i lys av teorien av situasjonsbestemt ledelse, med fokus på de to ytterpunktene; støttende ledelse og instruerende ledelse.

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg først introdusere teorier situasjonsbestemt ledelse, før jeg vil presentere ledelsesstiler som instruerende ledelse og støttende ledelse og avslutter med å koble det mot klokt lederskap og etikk.

Irgens (2016) trekker fram at ordet *lederstil* viser til hvordan ledelsen blir utøvd, mens lederroller og lederfunksjoner handler om det konkrete en som leder gjør og har ansvar for. *Ledelse* rommer dermed mer enn det som kan konkretiseres i en arbeidsbeskrivelse. Brunstad (2009, s. 98) peker på behovet for *klokt lederskap*, og skriver at:

«[d]et er ikke nok å vite det rette, det kan mange, men det å handle i det riktige øyeblikket og med de rette midlene for å nå det ønskelige målet, det kan bare den kloke. Klokskap fordrer timing. Det er øyeblikkets kunst.»

Det kreves dermed en ekstra varhet hos ledere i å tolke situasjoner, kjenne sine medarbeidere, og ha selvinnsikt nok til å tilpasse sin lederstil etter omstendighetene. I følge Brunstad (2009) er det kvaliteten på disse faktorene som avgjør hvorvidt det er god ledelse. Dermed kan en som leder i én setting ikke automatisk overføre sin lederstil til en annen, da en ny situasjon, nye omstendigheter og nye mennesker vil kreve «tilpasning til gjeldende normer og regler. Dette skjer i en bevisst refleksjon over praksis, men som etter hvert vil sette seg som mer ureflektert vane eller handlingsmønster» (Brunstad, 2009, s. 47).

Dette finner vi igjen i Hersey og Blanchard sin teori om situasjonsbestemt ledelse.

3.1 Situasjonsbestemt ledelse

Hersey og Blanchard utviklet sin modell for lederstil i 1977. Denne kom som en reaksjon på Blake og Moutons (1968) sin modell for todimensjonal lederstilteori, da den i hovedsak delte lederne inn i to hovedgrupper: de oppgaveorienterte og de menneskeorienterte lederne. Der ble det løftet fram at den beste ledertypen var den som mestret å integrere både oppgavefokus og menneskefokus i sin ledestil (Irgens, 2016). Hersey og Blanchard kritiserte at denne teorien ikke tok hensyn til *situasjonen* lederskapet ble utøvet i. De mente at situasjonen, i form av

medarbeidernes modenhet i arbeidet hadde stor innvirkning for valg av lederstil. Modenhet beskriv de slik (Irgens, 2016, s. 215):

1. Hvor motiverte medarbeiderne er til å utføre arbeidsoppgavene?
2. Hvor villige medarbeiderne er til å ta på seg ansvar?
3. Hvilket utdannings- eller erfaringsnivå medarbeiderne er på?

I følge Hersey og Blanchard kan man ikke trekke fram én spesifikk ledertype som den beste, slik som Blake og Moutons gjorde. Lederen er avhengig av å kjenne sin medarbeider og i hver enkelt situasjon vurdere dens modenhet og forutsetning for å mestre oppgaven den er satt overfor. På bakgrunn av denne vurderingen, må lederen tilpasse sin lederstil.

Hersey og Blanchard sammenfattet dette til fire lederstiler slik (Irgens, 2016, s. 216):

1. Delegerende lederstil: Når medarbeideren har en høy modenhet, kan lederen utvise lav støttende og styrende atferd.
2. Medvirkende (støttende) lederstil: Når medarbeideren er noe lavere i modenhetsnivå, må lederstilen i større grad være støttende, men fremdeles lite styrende.
3. Konsulterende (coachende) lederstil: Når medarbeideren er enda lavere i modenhetsnivå, krever det at lederen er mer konsulterende. Det krever en høy grad av både støtte og styring.
4. Instruerende lederstil: Når modenheten er lavest, er det behov for at lederen er instruerende. Da er det lite støtte, men desto mer styrende atferd fra lederen.

Denne modellen er vel anerkjent og fått stor utbredelse, særlig i USA. Dette til tross, har den ikke blitt stående uten kritikk. I møte med et komplekst praksisfelt, blir denne modellen av noen ansett for å være en forenkling av virkeligheten. Samtidig er innvendingene fra vår del av kloden at den er mer tilpasset amerikanske kontekst enn våre nordiske kultur (Irgens, 2016). Det er få teoretiske modeller som dekker alle nyanser av praksis fullt ut. Derfor velger jeg i det videre å ta utgangspunkt i Hersey og Blanchards teori og se videre på hva som ligger i støttende og instruerende (styrende) lederstil.

Selv om Hersey og Blanchards teori kom som et motsvar til Blake og Moutons sin modell om todimensjonal lederstilteori, er det likevel delvis bygget over samme lest, da den også kan ha et element av tanken om skille mellom oppgavefokusering og personfokusering. Dette kommer ut uttrykk gjennom tanken om grad av styring og støtte. Grøholt (1987) peker på at en styrende

lederstil ofte har oppgaver i fokus, mens en støttende lederstil holder det relasjonelle og personorienterte høyere.

3.1.1 Instruerende ledelse

Instruerende ledelse i skolen blomstret i USA på 70-tallet da skolelederen ble sett på som den viktigste personen som kunne drive fram endring i skolen. Det skulle være ledere som var tett på praksisen i klasserommet, og dermed i stand til å vite hva som var status i læringsarbeidet, og hvordan man til enhver tid kunne utvikle seg videre (Thompson, 2011). Disse rektorene hadde klare mål og forventinger til skolens ansatte som skulle føre dem fram til å bli ansett som «effektive skoler». Det var da en klar tanke om at skolelederens lederstil hadde sterk innvirkning på elevenes resultater (Engevik, 2012). Denne sammenhengen er det flere studier som underbygger, som blant annet Robinson (2014), men bildet av den tydelige instruerende leder er blitt noe nyansert med tiden. Lederens rolle er i noen grad blitt mer som en fasilitator for lærernes deltakelse i utviklingsarbeid.

Likefult kjennetegnes den instruerende lederstilen fortsatt av at det er lederen selv som formulerer målene som skal nås og avgjør hvordan elementene i prosessene skal prioriteres. Underveis i arbeidet er denne ledertypen nøye med å instruere medarbeiderne i hvordan oppgavene skal utføres og føre kontroll med underveis, før den tar ansvar for evaluering. Lederstilen skaper lite rom for dialog, egen refleksjon fra medarbeiderne, eller medvirkning i avgjørelser. Dette gir lite plass til medarbeidernes innspill, og dårlig utnyttelse av den kompetansen som er i organisasjonen. I noen situasjoner kan dette derimot være nyttig; særlig gjelder det i krisesituasjoner når raske avgjørelser må tas og det ikke er rom for meningsutveksling. Videre kan det gjelde i opplærings situasjoner der medarbeideren har begrenset kunnskap til å løse oppgaven og trenger tydelige instruksjoner for å lære de ferdighetene som trengs, eller i endringsprosesser der endringsvegring og konflikter kan oppstå (Thompson, 2011). En mulig fare ved en lederstil der en er svært tett på de lærerne, er at en som leder risikerer å miste blikket av det store bildet og skolens vide oppdrag (Engevik, 2012).

Utover 90-tallet vokste det fram en misnøye mot denne opphøyelsen av skolelederen som ekspert, og andre lederformer ble mer ansett (Emstad & Postholm, 2014).

3.1.2 Støttende ledelse

Støttende ledelse står som en kontrast til instruerende ledelse ved at den ser medarbeideren som en aktiv deltaker i utviklingen av organisasjonen. Medarbeiderens innspill og tanker er viktige for lederen, og danner grunnlaget for refleksjon rundt beste praksis. Kuvaas og Dysvik (2016, s. 232) definerer støttende ledelse som «i hvilken grad medarbeiderne opplever at lederen er opptatt av deres bidrag til organisasjonens ve og vel, og at lederen bryr seg om deres velvære og at de har det bra på jobben». En støttende leder har derfor et sterkt menneskefokus og er opptatt av å se medarbeideren sin mer enn bare som et middel for at oppgavene skal bli utført. Lederen viser at den bryr seg om hvordan medarbeideren har det på jobb, hvordan medarbeideren står i relasjon til de andre på arbeidsplassen, og om det er personlige forhold som spiller inn på dens vel på jobb.

Som forutsetning for å gi adekvat støtte, er at lederen tar seg tid til å lytte ut hva som er utfordringene og hvordan den ansatte har behov for å bli møtt. Dette krever ledere som er bevisst sin egen framtoning, og som våger å ta et steg tilbake for å nettopp lytte før de formulerer råd og veiledning (Brunstad, 2021).

Noddings (1984) forskning viser at når en leder utøver støtte og omsorg til sine medarbeidere oppstår det en synergieffekt av økte resultater. Ansatte blir vist omsorg, opplever en støtte til å nå sine mål.

For å oppnå dette, fordrer det at lederen har en sterk verdi for å bygge tillit og respekt til medarbeiderne, og mellom medarbeiderne (Bang & Midelfart, 2019). Slik tillit kan en ikke kun snakke seg til, med det krever at lederen viser gjennom handling og egen atferd at den har tillit til at medarbeideren har noe verdifullt å bringe inn i fellesskapet. Denne tilliten går hånd i hånd med respekten for hverandres ulikheter og skaper rom for at en kan våge å komme fram med ulike holdninger og syn på sakene det arbeides med (Sørreime, 2020). Tillit bygges også i uformelle situasjoner der ansatte og ledere møtes i lunsjen, i gangen eller i sosiale sammenhenger og deler mer fra livet sitt enn utelukkende saksforhold på arbeidsplassen. Gjennom slike uformelle relasjoner, kan en finne felles interesser og identifisere seg med hverandre (Filstad, 2017).

Samtidig bemerker Sernak (1998) at skolens historikk og de ansattes tidligere erfaringer kan har betydning for deres opplevelse av lederstilen. Både støtte og makt kan tolkes ulikt i lys av ens bakgrunn. Støttende lederskap beskrives som en kontrast til instruerende lederskap, men

Sernak (1998) argumenterer for at både instruerende ledelse med bruk av mer makt har det til felles med støttende ledelse at begge innebærer en form for relasjon. Dette går imot noe av den tradisjonelle tanken rundt makt som gjerne har vært at den som utøve makten har full kontroll, men Sernak løfter fram at konsekvensen av maktbruken vil være et resultat av samhandlingen mellom aktørene.

3.2 Valg av lederstil

Hersey og Blanchards lederstilsmodell legger til grunn at lederen kjenner til hvor medarbeiderne befinner seg i modenhetsnivå og kompetanse, og velger sin lederstil i tråd med hvilket behov medarbeideren har for støtte eller styring. Derfor rommer ikke denne modellen lederne som velger seg en lederstil som de selv har mest tro på, og utøver den likt overfor alle medarbeiderne. Dette krever at lederen er tilbøyelig til å variere lederstil etter hver enkelt medarbeiders forutsetninger, og ikke minst endre sin tilnærming etter hvert som medarbeideren utvikler seg. Thompson (2011) framhever at ved å mestre en slik situasjonsbasert ledelse, vil en til en hver tid utnytte potensialet i medarbeideren best mulig, og til organisasjonens beste, i stedet for at medarbeideren med «alle sine særegenheter og ulike behov [...] oppleves som rusk i maskineriet» (Brunstad, 2009, s. 87). Medarbeideren vil oppleve opplæring, støtte og hjelp når kompetansen er lav, og mulighet for påvirkning og selvstendig arbeid når ferdigheter og kunnskaper er mer utviklet. Slik vil en organisasjon kunne utrette langt større ting med færre økonomisk ressurser ved at lederne bruker sin relasjonskompetanse til å vurdere «strategisk bruk av ressurser» (Robinson, 2014, s. 64).

3.3 Klokt lederskap

I situasjoner der leder må velge lederstil vil det alltid være en risiko for å trå feil. I slike situasjoner er det Brunstad beskriver at lederen må utvise klokskap. Han beskriver klokskapen som standhaftig og i stand til å endre retning og reise seg igjen etter feil:

«Klokskapen har noe halsstarrig over seg. Den gir seg ikke. Om det første skulle gå feil, så er det bare å rette opp ryggen og gjøre det bedre neste gang. En gir ikke opp. Klok av skade reiser en seg igjen, rister

nederlaget av seg, og går med noen dyrekjøpte erfaringer, og kanskje noe hakk mer ydmyke skritt, videre inn i fremtiden» (Brunstad, 2009, s. 101).

Klokt lederskap er ikke sett på som en type lederstil, men en beskrivelse av dyder som lederen kan velge å strebe etter for å utøve et lederskap som utvikler både medarbeidere og organisasjon, uten at det går på bekostning av lederen selv. Dydene omtaler Brunstad (2009) som er supplement til faglig kunnskap og en viktig bestanddel for å fremme god ledelse, på samme måte som mangelen på disse potensielt vil hemme utviklingen av god ledelse. Kløkskap er ikke bare evnen til å gjøre ting riktig, men like mye å kunne vurdere hva som er de riktige tingene.

Mot

Brunstad (2009) beskriver at det kreves *mot* for å kunne sette de riktige handlingene ut i livet, og hindre at beslutningsvegringen tar overhånd. Motet er den gylne middelvei mellom feighet og overmot, som er bevisst på hva situasjonen krever og opptrer med overveid klokkhet. I noen situasjoner kan det vurderes at det er klokt å ha mot nok til å avvente litt før en handler, mens det andre ganger krever mot av lederen for å gå i front mot det ukjente i håp om at det vil føre til en løsning i en vanskelig situasjon eller videre vekst og utvikling. Hånd i hånd går også evnen til å våge å slippe tak i det som er kjent og trygt for å strekke seg etter det som ligger foran. Dermed krever det at lederen har det som Brunstad (2017) omtaler som *Janus-blikket*, ved at den evner å både se det som er nå en del av det indre livet i organisasjonen, samtidig som den er årvåken for det som foregår utover organisasjonen som kan påvirke det som kommer.

Selvoppofrelse

Ledelse beskrives ofte som å gå foran og jobbe for at en få medarbeiderne med på samme sti. Om en leder peker retning, men ikke får andre til å følge etter, er det ikke en funksjonell ledelse. For at det skal resultere i at alle drar i samme retning, krever det at lederen også lager rom for sine medarbeidere, blir kjent med deres behov og ønsker, og arbeider for at de skal ha best mulig arbeidsvilkår mens de opplever å bli verdsatt og anerkjent. «I dette ligger det et selvoppofrende element. Offeret består i en nedprioritering av egne ønsker og behov. Ens eget settes på vent, den andres gis førsteprioritet. Et slikt offer har et enormt bevegende potensial» (Brunstad, 2009, s. 159). I møte med mennesker har man altså som leder makt til å forløse medarbeiderens potensiale og kraften som ligger i summen av medarbeiderne, om det gjøres med kløkskap (Brunstad, 2009).

3.4 Etikk

Ledelse beveger seg stadig i et landskap av etiske vurderinger. Løgstrup peker på at «vi er hinandens skæbne» (Bergem, 2011, s. 97). Dette innebærer at man til enhver tid må forholde seg til de menneskene en har rundt seg, og være bevisst sitt eget ansvar for hvordan en påvirker andre. Særlig vil dette ha betydning for ledere, som også står i et maktforhold til sine medarbeidere, samtidig som de har ansvar for å utvikle organisasjonen og medarbeiderens etiske standard. Etikken må komme til syne både gjennom lederens atferd og i dens kommunikasjon (Busch, 2014). Det etiske perspektivet trenger en ekstra varsomhet fra lederen i møte med en medarbeider som trenger støtte, og dermed stiller seg i en sårbar situasjon ved å dele noe en ikke får til eller som er utfordrende. Slike situasjoner krever at lederen har en *legitimitet* hos sine medarbeidere for at de skal akseptere og anerkjenne støttes lederen ønsker å utvise. Bulukin og Døving (2005, s. 118) beskriver *legitimitet* som «den troverdigheten som ledere kan oppnå hos medarbeiderne», mens de på den annen side omtaler *autoritet* som «den legitime makten som lederen er tildelt med utgangspunkt i organisasjonen som et formelt system». De peker videre på at ved å opparbeide seg en legitimitet hos medarbeiderne vil en leder kunne påvirke og støtte sine medarbeidere i langt større grad enn om en kun bruker sin autoritet som en formell leder. Da kreves det at en opptrer som en klok leder mer enn en dominerende leder, for å gi rom for medarbeidernes utvikling i stedet for å ta plassen selv som leder (Brunstad, 2009). Som et resultat av dette, kan en også oppleve ulike responser på lederens involvering i tråd med grad av legitimitet (Bulukin & Døving, 2005).

Medarbeidere er ulike, og lederes relasjon til ulike medarbeidere kan variere. Med situasjonsbestemt ledelse som bakteppe, er utgangspunktet at utøvelsen av ledelsen må tilpasses den enkelte. Dermed vil Aristoteles sitt *likhetsprinsipp* bli gjenstand for diskusjon. Hans tanke var at «like tilfeller behandles likt. Hvis to tilfeller skal behandles forskjellig, bør det være mulig å peke på en moralsk relevant forskjell mellom dem» (Kvalnes, 2008, s. 56). I noen situasjoner kan det synes som at medarbeidere har like utfordringer, og dermed anta at de skal ha lik grad av støtte fra sin leder. Med likhetsprinsippet i hånd, vil det være rimelig å kreve. Men en slik vurdering av støtte, bero på lederens faglige, så vel som etiske skjønn i møte med medarbeiderens modenhet (Irgens, 2016). Her vil også fokuset på klokskapens dyd lede lederen til å ta «de riktige valgene, utført ved hjelp av de riktige midlene, til riktig tid og med det for

øyet å realisere det gode, slik at en selv og andre skal kunne leve godt med konsekvensene» (Brunstad, 2009, s. 102). Dette gjelder både de medarbeiderne som opplever mye støtte, og de som opplever mindre støtte, fordi de er mer modne og erfarne nok til å løse oppgavene på egenhånd.

Lederskap kan være ensomt ved at en har få ved siden av seg og færre over seg. Det kan kreves at en skal kunne jobbe selvstendig og selv ta etiske, praktiske og faglige avgjørelser. En leder som står i alle vurderinger alene, uten å spørre seg til råds, vil skape en organisasjon med hyperselvstendige medarbeidere, folk som kjører sitt eget løp og ikke lytter til andre eller melder fra når de er i tvil om hva som er rett» (Kvalnes, 2008, s. 61). På den måten vil organisasjonens utvikling bli begrenset av den ene lederens kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I møte med mulig medarbeidere vil det også kreve ulike innfallsvinkler for å kunne skape best mulig lederlegitimitet. Dermed vil det være behov for at lederen også søker støtte, veiledning og rådslår seg med kollegaer rundt seg eller ledere over seg i tvilstilfeller eller utfordringer. Gjennom å speile seg i andre, tar man lærdommen fra Sokrates på alvor, når han formidler at en leder stadig bør reflektere over hvorvidt egen atferd er i tråd med våre etiske standarder og verdier. Dette blir særlig viktig å være bevisst på i en travel hverdag der oppgavene står i kø for å bli håndtert (Kvalnes, 2008).

4.0 Metode

Dette kapittelet består av fire delkapitler. Innledningsvis presenteres noen metodologiske skiller, før jeg presenterer og begrunner mine metodiske valg. Videre beskrives det hvordan reliabilitet og validitet er sikret i dette prosjektet, før kapittelet avsluttes med forskningsetikk.

4.1 Metodologi

I forskning skilles det i all hovedsak mellom kvalitativ og kvantitativ metode, eller i noen tilfeller en blanding av disse to. Creswell (2012, s. 26) beskriver forskjellen slik: “In quantitative [understreket i original] research the major characteristics are: describing a research problem through a description of trends or a need for an explanation of the relationship among variables;” og på den annen side :“In qualitative [understreket i original] research, we see different major characteristics at each stage of the research processes: exploring a problem, and developing a detailed understanding of a central phenomenon”. Dette samsvarer med Thagaards (2018, s. 16) beskrivelse av forskjellene mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Hun påpeker at kvantitative studier ofte kjennetegnes av store utvalg som har til hensikt å studere «fenomeners utbredelse og antall», mens kvalitative studier i all hovedsak undersøker «egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomenene vi studerer» (Thagaard, 2018, s. 15).

Til tross for at store deler av litteraturen setter opp klare skillelinjer mellom kvalitative og kvantitative metoder, mener Creswell (2012) likevel at disse metodiske tilnærmingene bør sees på som deler av et kontinuum mer enn bare som to motsetninger. Det handler i større grad om å ta adekvate valg for å tilnærme seg både problemstilling og publikum på best mulig måte.

I mitt prosjekt har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign for å besvare forskningsspørsmålet. Dette begrunnes med at jeg ønsker å oppnå en *forståelse* av et fenomen, mer enn utbredelsen av det (Thagaard, 2018). I denne studien er fenomenet samspillet mellom *mellomledere* og *lærerne*, og ønsket er å undersøke informantenes personlige opplevelser av spørsmålene som stilles. Bruk av kvalitative metoder både krever og gir, muligheten til en større nærhet mellom forsker og praksis i felten (Thagaard, 2018). Nærheten kan bli både en hemsko og være en katalysator for resultatene av undersøkelsene. Når forskeren møter informanten, kreves det at det oppstår god kontakt, og at forskeren mestrer å skape tillit hos informanten, og forsikrer

informanten om at opplysninger vil bli håndtert etter etiske retningslinjer (Thagaard, 2018, s. 16). Jeg vil redegjøre for de etiske vurderingene for dette prosjektet i kapittel 4.3 nedenfor.

4.2 Metode

4.2.1 Intervju

Formålet med denne oppgaven er å innhente fyldig informasjon om hvordan mellomledere opplever situasjoner knyttet til arbeidet med å støtte lærere. For å kunne innhente detaljerte og rike beskrivelser av slike situasjoner har jeg valgt intervju som metode. Et intervju gir mulighet for at en informant kan fortelle utfyllende om egne erfaringer og reflektere rundt egne opplevelser (Thagaard, 2018). Det gir også meg som forsker mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og be om utdyping for å gi et mer fyldig bilde av situasjonen eller begrense misforståelser. Dette gir intervju en forrang fremfor observasjon i denne sammenhengen, da intervjuet gir informasjon som ikke alltid kan observeres ved at man kan få fram refleksjon bak handlinger. På den annen side kan det ses som en ulempe at all informasjon som innhentes filtreres gjennom informanten. Da kan det oppstå situasjoner der det som beskrives er mer intensjonen mer enn hvordan handlingen faktisk utføres, eller hvordan den oppfattes av motparten (Creswell, 2012). I analyse og diskusjon av empirien kan dette være aktuelle problemstillinger å ha i bakhodet, da det må håndteres som *annengrads fortolkninger* (Thagaard, 2018); det vil si at jeg som forsker må fortolke informantenes fortolkning av hendelser. Samtidig vil jeg uten observasjon ikke nødvendigvis kunne avdekke hvorvidt det er kun intensjonen eller faktisk handling som beskrives.

4.2.2 Semi-strukturert intervju

Thagaard (2018) beskriver at utformingen av et intervju kan spenne fra ustrukturerte og uformelle samtaler til strukturerte intervjuer med fastlagte tema og spørsmål. Som en middelvei langs denne skalaen finner man det semi-strukturerte intervjuet. Her er tema planlagt, og noen spørsmål delvis formulert, men rekkefølgen er overlatt til samtalens utvikling. Det gir en mulighet til å stille adekvate oppfølgingsspørsmål for å oppnå stadig mer dybde i informantens beskrivelser. I tillegg åpner det rom for at overraskende, men viktige aspekter kommer til overflaten i løpet av samtalen.

Fordelene med semi-strukturerte intervjuer ledsages samtidig av enkelte fallgruver. En fallgruve kan være at informantens fortelling fører forskeren utenfor temaene som intervjuet skal dekke. Da kreves det at forskeren leder samtalen inn igjen på det ønskede sporet, noe som kan være utfordrende, særlig for uerfarne intervjuere. Ettersom det er forskeren som skal lede samtalen, oppstår det, i følge Fog (Thagaard, 2018) en *asymmetri* i situasjonen. I tillegg til å lede temaene gjennom spørsmålene som stilles, er det også forskeren som styrer framdriften. Dette kan på ene siden sikre at de planlagte temaene og spørsmålene blir besvart, men på den annen side er det en risiko for at samtalen blir forhastet slik at en går glipp av relevant informasjon.

Informanten sitter likevel også på noe makt. Ved å delta forplikter informanten seg til å svare åpent på spørsmål, men den kan dog styre hva den ønsker å dele (Thagaard, 2018). Som tidligere nevnt vil graden av tillit i relasjonen være avgjørende for at åpenhet skal tilvises. Dette kan forskeren påvirke ved å tilstrebe å skape en «vennlig atmosfære og unngå konfrontasjoner» (Thagaard, 2018) i relasjon til informantens responser.

4.2.3 Individuelle intervjuer

Intervjuer kan gjennomføres på ulike måter, enten med enkeltpersoner eller med flere personer i såkalte fokusgrupper. Fokusgrupper har den fordelen at det kan være svært tidsbesparende for forskeren, da en kan møte flere personer på samme tid. I denne formen åpner en mulighet for at informantene kan reflektere sammen og bli minnet om perspektiver som en ikke tenker på selv. Samtidig krever fokusgrupper en sterk ledelse siden det er «en tendens til at de mest dominerende synspunktene kan fremmes i en gruppesituasjon fordi personer med avvikende synspunkter kan vegre seg for å presentere dem i gruppen» (Thagaard, 2018, s. 92). For få mulighet til å høre den enkeltes historie uhemmet fra andres synspunkter velger jeg i denne studien å gjennomføre individuelle intervjuer. På denne måten er det også lettere å tilpasse tidspunkt for når informanten har mulighet til å gjennomføre intervjuet. Rent praktisk kan dette være en fordel, da det kan tenkes at det ville være utfordrende å få mange mellomledere til å treffes samtidig. Særlig gjelder dette i denne studien da det er informanter fra ulike kommuner.

4.2.4 Utvalg og utvalgskriterier

Før datainnsamlingen starter, må det gjøres et utvalg av enheter som skal gi forskeren informasjon. I kvalitative intervju er kildene til informasjon mennesker som sitter på en erfaring eller kompetanse som er aktuelt for feltet en ønsker å undersøke. Utvalget av slike informanter gjøres utfra gitte kriterier. I en slik kvalitativ undersøkelse er det ofte aktuelt med et strategisk utvalg. «Et strategisk utvalg er sammensatt utfra en målsetting om at materialet best mulig kan belyse problemstillingen vår» (Kuzel 1999, Patton 2015 i Malterud, 2017). På denne måten tar vi utgangspunkt i bestemte kvalifikasjoner som er adekvate for vår problemstilling, og finner de personene som vi antar at best vil kunne lære oss noe nytt innenfor vårt område. I slike kvalitative undersøkelser, der hensikten er å skape *dypere* forståelse for et fenomen, kontra en *bredere* forståelse, vil utvalget være selektert på bakgrunn av hensiktsmessighet, og ikke tilstrebe å være representativt for en populasjon. Resultatet kan være at det oppstå en skjevhet i resultatene, ettersom det kun er noen få som danner grunnlaget for empirien, og ikke en større populasjon slik tilfellet vil være i et sannsynlighetsutvalg (Thagaard, 2018). I dette prosjektet er det mellomledere i skolen, med relativt kort erfaring, innenfor et begrenset geografisk område i landet, som er utvalget, og derfor kan vi ikke med sikkerhet si at resultatene vil være representativt for alle mellomledere i skolen.

Mason (2018) fremmer prinsippet om at utvelgelsen kan være en organisk praksis. Da er hensikten at utvalget kan suppleres etter hvert som prosjektet skrider fram og det oppstår behov for ny eller utvidet informasjon. I denne oppgaven kunne det vært hensiktsmessig å foreta en slik organisk utvelgelse underveis som jeg lærte mer underveis i intervjuene, for å danne meg et enda større bilde av mellomledernes praksis, og samtidig skaffe mer empiri på enkelte spørsmål. Men gitt prosjektet tidsaspekt, var det ikke gjennomførbart å innhente supplerende empiri. Tema som jeg fikk samlet lite empiri rundt, ble derfor ikke inkludert i denne studien.

Utvalget i oppgaven begrenset seg til mellomledere som hadde vært relativt kort tid i stillingen. Jeg la som en forutsetning at de skulle ha begrenset ledererfaring, og helst skulle ha jobbet som lærer i under ti år før de ble leder, men en mulighet for opptil 15 år om det skulle vise seg vanskelig å finne informanter innenfor det aktuelle kriteriet. Et krav som ble stilt utover dette, var at informantene skulle ha personalansvar. Bakgrunnen for kriteriene var at problemstillingen i første omgang omhandlet hvordan mellomledere med kortere leder- og lærererfaring opplevde å støtte spesifikt eldre eller mer erfarne lærere. Intervjuene gav i liten grad konkret svar på det spesifikke aspektet med eldre/mer erfarne lærere. Med det som bakgrunn ble problemstillingen

åpnet mer opp til å omhandle alle lærere. De nevnte kriteriene for informanter ble likevel beholdt, da tidligere forskning sier lite om mellomledere med korte erfaring. Derfor vurderte jeg det fremdeles som nyttig å beholde det opprinnelige utvalget av informanter fremfor for å utvide til et bredere utvalg med større variasjon i erfaring.

4.2.5 Rekruttering

Den tidligste kartleggingen av informanter besto i at jeg kontaktet ulike personer i mitt nettverk, i hovedsak lærere, for undersøke om de kjente til aktuelle informanter. Det viste seg fort at dette var en svært liten effektiv måte å rekruttere på. Responsen var at de kjente til få mellomledere som falt innunder kriteriene som er beskrevet under kap. 4.2.4: *Utvalg og utvalgsriterier*. Både for å effektivisere søken etter informanter og for å løfte prosjektet ut av mitt eget nettverk, valgte jeg videre å skaffe en oversikt over alle de øverste ansvarlige for skoler omegnskommuner. Disse innehar ulike titler og omfang av ansvar fra kommune til kommune, men noen av titlene fra «skolesjef», «fagsjef skole», «etatsleder» m.m. Til dem sendte jeg en formell henvendelse (Thagaard, 2018) med spørsmål om å bli satt i kontakt med skoleledere som tilfredsstilte mine kriterier.

I flere av kommunene var responsen både rask og positiv. Én leder valgte å foreslå skoler jeg kunne kontakte, en videresendte min mail til alle sine skoleledere med oppfordring til at disse kunne ta kontakt med meg direkte, en tredje sa hun skulle kontakte en aktuell skole og spørre om jeg kunne ta direkte kontakt, mens hos de øvrige kommunene uteble responsen. I kommunen der mailen min ble videresendt, var det fire mellomledere som responderte rask og ønsket å dele sine erfaringer. Tre av disse endte til slutt som informanter, mens for den ene ble det av praktiske grunner ikke gjennomført. I kommunen der jeg ble pekt i retning av noen konkrete skoler, gikk jeg via rektorene for å komme i kontakt med mellomlederne. På to av skolene kom responsen raskt og positivt, mens på den tredje skolen fortalte rektor at de skolen sto i en ekstraordinær situasjon som gjorde at jeg måtte være forberedt på avslag fra mellomlederne. Min vurdering på bakgrunn av informasjonen rektor ga, var at disse mellomlederne trolig hadde et annet fokus i sin hverdag akkurat nå, og jeg ønsket ikke å utsette dem for det dilemmaet det potensielt kunne være å måtte avvise meg. Her tok jeg selvsagt en avgjørelse på vegne av mulig aktuelle informanter. Det er mulig at de likevel ville ønsket å delta, men jeg ville opplevd det etisk vanskelig å bruke av deres tid når jeg visste noe om hvilken situasjon de sto i akkurat da.

Mellomlederne som kontaktet meg etter oppfordring fra kommunens skolesjef, og de som responderte positivt på min direkte forespørsel, ble en del av det som Thagaard (2018) betegner som et *tilgjengelighetsutvalg*, ettersom de var tilgjengelig for intervju i mitt prosjekt.

Thaagard (2018) peker også på at det kan være utfordrende å få tak i deltakere i forskningsprosjekter, særlig når det er tema som kan anses som personlige. Min opplevelse av rekrutteringen, er at det gikk raskt å få kontakt med personer som ønsket å delta. I løpet av få timer en formiddag var de fleste avtalene landet. Jeg kan ikke si med sikkerhet hva som gjorde at responsen kom så raskt, og var utelukkende positiv, men det kan spekuleres i om dette en gruppe som opplever at de står mye alene og med stor, og udefinert arbeidsmengde, og som sjelden har et forum å dele sine tanker, bekymringer, kompetansebehov eller erfaringsdeling utover sin lille ledergruppe på egen skole.

På den annen side, brukte jeg nå alle informanter jeg var i kontakt med. Dermed vet jeg ikke om det ville bydd på utfordringer å få tak i flere deltakere om det hadde vært aktuelt. Grunnet prosjektets begrensede rammer av tid, valgte jeg å ikke gå videre i utvelgelsen av flere informanter.

4.2.6 Informanter

Tabellen på neste side viser utvalget av informanter som deltar i studien. Som følge av tilgjengelighetsutvalget, er alle informanter kvinner. Det er derfor ikke vurdert om det vil foreligge kjønnsforskjeller i utøvelsen av rollen.

Informant nr.	Rolle	Antatt ansatte (personalans.) og elever	Erfaring	Leder-utdanning (utover lærerutd.)	Ledelse vs. undervisning
1	Avd.leder 5.-7.trinn (fungerende rektor p.t)	20 ansatte Ca 160 elever	<ul style="list-style-type: none"> • Lærer i 12 år og har i deler av perioden hatt ulike verv ved sammen skole. • Leder ca 9 mnd. 	Nei	60 / 40 Bibliotek og Sosiallærer. Utfordrende å binde undervisning til klasse og fast timeplan.
2	Avd.leder 1.-2.trinn og	12 ansatte	<ul style="list-style-type: none"> • Førskolelærer i barnehage i 3 år • Avd.leder SFO 9 år (inkl. leder for 1.trinn 1 år) • Avd.leder skole ca 9 mnd. 	Rektorutd.	Kommer ikke fram i intervju
3	Avd.leder 1. og 3. trinn	15 ansatte 200 elever	<ul style="list-style-type: none"> • Lærer 10 år (ulike skoler) • Leder 5 år 	Kommunal ledelse. Skal starte rektorutdanningen kommende høst	70 / 30 Logostesningo g oppfølging elever. Utfordrende å binde undervisning til klasse og fast timeplan.
4	Avd.leder 1.-7.trinn	Ca 230 på hele skolen	<ul style="list-style-type: none"> • Lærer under 10 år • Leder 7 år 	Rektorutd.	80 / 20, men mindre underv. i praksis. Utfordrende å binde undervisning til klasse og fast timeplan.
5	Avd.leder 1.-4. trinn	175 elever	<ul style="list-style-type: none"> • Lærer i 3-4 år • Leder ca 9 mnd. 	Skal starte rektorutd. kommende høst	50 / 50 i klasser + IKT.

4.2.7 Utarbeidelse av intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide. Den ble laget på bakgrunn av min problemstilling og underspørsmål. På dette tidspunktet i prosessen, var tanken min å undersøke mer spesifikt om hvordan mellomledere med lite erfaring i rollen, og som kort erfaring som lærer i forkant, opplevde å støtte eldre lærere med mye erfaring. Intervjuguiden startet med å spørre etter konkret bakgrunnsinformasjon, før den gikk videre til mer generelle tema som informantens tanker om ledelse, egen lederrolle og lederstil. Resten av intervjuet ble delt i tre deler med overskriftene:

1. *Forståelse av begrep og egen rolle*
2. *Opplevelse av mestring av lederrollen*
3. *Utfordringer i praksis*

Under hver del hadde jeg mer konkrete spørsmål, før et avsluttende spørsmål som åpnet for at de kunne fortelle om det jeg ikke hadde spurt om eller presisere og utdype noe de allerede hadde sagt.

Ettersom dette ble gjennomført som et semi-strukturert intervju, ble denne intervjuguiden brukt som et utgangspunkt, og ikke som en oppskrift som skulle følges slavisk. Informantene fikk dermed snakke forholdsvis fritt, mens jeg stilte innledende spørsmål, oppfølgingsspørsmål og noen spørsmål som satte dem på sporet igjen om det avvirket for mye fra tema. Summen av dette gjorde av informantene fikk belyst alle temaene og spørsmålene i intervjuguiden.

I etterkant av intervjuene så jeg at mellomlederne i mindre grad enn forventet trakk fram deres forhold til mer erfarne lærere, men snakket like mye om støtte til lærere generelt. Dette til tross for flere konkrete spørsmål om dette tema. Derfor ble det gjort en liten korrigerende problemstilling og underspørsmål, slik at det bedre kunne besvares.

4.2.8 Transkribering

«Den kvalitative forskningsprosessen omformer erfaringer og hendelser til tekst og mening fra observasjon eller samtaler» (Malterud, 2017, s. 77). En times samtale med hver informant er lite når de skal sammenfatte og formidle summen av så mange vurderinger, refleksjoner og konkrete hendelser de møter hver dag. Dette viser kun en avgrenset versjon av informantens opplevelser og det som er den «egentlige» virkeligheten (Malterud, 2017). Det å skulle bearbeide det de deler på kort tid og forsøke å videreformidle deres tanker er en ærefull oppgave. Men første steg for å gjøre dette mulig, er å omforme deres muntlige ord til tekst. Det

ble tatt lydopptak av alle samtaler, både gjennom en godkjent app (se mer om dette i kap. 4.4). Transkribering er en tidkrevende prosess, men likevel svært nyttig for å gjenoppleve intervjuene og starte en refleksjonsprosess og analyse av hovedtrekkene i samtalen, samt muligheten til å oppdage ting som ble sagt som man ikke la merke til underveis (Creswell, 2012, s. 239).

4.2.9 Koding og analyse

Arbeidet med å analysere data starter allerede under intervjuene ved at jeg fortløpende reflekterer over det som sies, for meg selv kobler det mot teori og hva andre informanter har sagt, og stiller oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2018). Likevel foregår hovedvekten av analysen etter at alle intervjuer er transkribert. Jeg har her valgt en temaanalytisk tilnærming. Thagaard (2018) beskriver det som en metode der man tar utgangspunkt i de samme temaene i alle intervjuene som skal studeres, og sammenligner utsagnene innenfor samme tema. Denne metoden kan ha en svakhet ved at man tar sitater ut av den konteksten de ble sagt i. Dermed er det viktig å også vurdere konteksten når sitatet skal analyseres, slik at det sikres at påliteligheten opprettholdes ved at sitatene blir tolket i lys av konteksten de ble sagt i.

Jeg begynte denne prosessen med å lese gjennom hvert intervju flere ganger og noterte ned hva de snakket om innenfor hvert av temaene som var knyttet til hvert av temaene, og eventuelt om de snakket om andre team som kunne knyttes sammen. Samtidig opprettet jeg et skjema med koder, i form av temakategorier, som alle aktuelle sitater og sammendrag av sitater ble kategorisert inn i. I en slik temaanalytisk tilnærming kan analysearbeidet kaste lys over nye spørsmål som kan stilles, utover de opprinnelige forskningsspørsmålene (Thagaard, 2018). Det var også tilfellet i denne avhandlingen. De innsamlede dataene ga grobunn for å justere noe på både problemstilling og underspørsmål for å utnytte datamaterialet enda bedre.

4.3 Reliabilitet og validitet

I all forskning stilles det også krav til at forskningen er pålitelig. Thagaard (2018) viser til at dette i metodologiske termer omtales som *reliabilitet*. Reliabiliteten styrkes ved at det klargjøres for hvordan dataene er blitt samlet inn, og hvilken kontakt forskeren har hatt med informantene. I kvalitativ forskning skapes det et premiss for at om en annen forsker benytter de samme metodene, vil den få samme resultat, for at en skal kunne opprettholde reliabiliteten. Det er også et poeng at intervjuer må gjennomføres så likt som mulig fra forskere sin side, selv

om det i semi-strukturerte intervjuer kan vil noe variasjon i spørsmålsstilling, for å få en bedre samtale med informanten. For at dette skal være mulig, må forskeren være mest mulig detaljert i beskrivelsen av hvordan prosessen med datainnsamlingen har foregått.

På samme måte er *validitet* en viktig faktor for at forskningen skal være troverdig. Validitet henspiller på forskningens gyldighet, ved at forskeren tydeliggjør hvilket teoretisk grunnlag som ligger til grunn for tolkningene og konklusjonene, samt at de er relevante i forhold til den virkeligheten som ble utforsket. I kvalitative studier kan validiteten sikres ved at vi stiller kritiske spørsmål til både analyseprosessen og tolkningen en kommer fram til. Det krever også at forskeren er tydelig på sin rolle i felten og klargjør i analysen hvilken tilknytning man har til miljøet en studerer (Thagaard, 2018).

Hvordan sikres reliabilitet og validitet i dette prosjektet?

Reliabiliteten sikres ved at informasjonen som er innhentet har blitt systematisert og kodet etter relevansen til problemstillingen. Det vil si at intervjuer er blitt gjennomgått og transkribert ordrett i sin helhet for å sikre at all informasjon er kommet med. Videre er alle utsagn blitt vurdert etter hvordan de kan relateres til problemstillingen. Variasjon i informantenes svar henspiller på reelle meningsforskjeller mellom dem, eller ulik opplevelse av sin arbeidshverdag.

I tråd med kravene til *validitet*, framkommer det av analysen i kapittel 5 hvilken teori dataene blir analysert utfra. Samtidig er informanter valgt etter kriteriene om at de skal være i rollen som det blir undersøkt her: mellomledere i grunnskolen. De skal derfor ha god kjennskap til feltet. Validiteten styrkes også ved at intervjuguiden er strukturert i tråd i forskningsspørsmålene. Dette gir en rød tråd i forskningsprosjektet.

Et annet aspekt som er aktuelt å belyse er min egen posisjon overfor intervjuerobjektene. Jeg har ingen direkte relasjon til dem, men ettersom jeg selv arbeider som mellomleder i skolen vil jeg i noen tilfeller kunne inneha emisk (innenfra) synsvinkel både overfor teorien og intervjusituasjonene (Lukka & Modell, 2010). Lukka og Modell (2010) peker på at noen forskere mener at det kreves et slikt emisk perspektiv for at kunne analysere menneskelige relasjoner. På den annen side kan det også være en fare for å speile for mye inn i min egen erfaring snarere enn å være åpen for ulike tolkninger. Ettersom teorien har vist at mellomlederrollen utøves svært likt på ulike skoler (Lillejord & Børte, 2018) vil empirien trolig avdekke mange forhold som skiller seg fra min hverdag. Jeg var derfor svært bevisst på hvordan

et slikt «innenfra-perspektiv» påvirket meg i utformingen av intervjuguide og i intervjusituasjoner, så vel som i analysen og drøftingen av funnene. Selv om man aldri kan fristille seg fullstendig fra egen erfaring.

4.4 Forskningsetikk

Ethvert forskningsprosjekt må ivareta etiske hensyn. I Norge er det Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som har formulert de forskningsetiske retningslinjene for fagfeltene samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.

I motsetning til henvisninger til annen forskning skal ikke personopplysninger kunne etterprøves eller spores. Tvert om skal slike opplysninger behandles konfidensielt og være anonymisert i all publisering (NESH, 2018 Kap. 9). Det har derfor vært viktig i mine intervjuer at alle navn eller andre beskrivelser som kan spores til den aktuelle skolen blir anonymisert. Problemstillingen min er også av en slik art at om en skole eller leder blir identifisert, er det også mulig at en tredjepart kan spores (NESH, 2018 Kap. 13). Forskningsspørsmålene legger opp til at mellomlederne skulle kunne snakke om lærernes (tredjepart) utfordringer, men da uten bruk av navn. Det kan tenkes å skade forholdet mellom leder og lærer, avhengig av hvordan mellomlederen omtaler dette. Dette prosjektet er derfor meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD, nå SIKT), og godkjent der. Alle personopplysninger er håndtert i tråd med NSDs retningslinjer. I praksis betyr dette at lydopptak gjort ved hjelp av appen Nettskjema-diktafon, slik det er beskrevet i NLA sin rutine for personvern i forskning (2020). Der skal opptakene bli kryptert fortløpende og kan kun lyttes til via innlogging på nettsiden.

Et av kravene til NSD er at det sendes ut et informasjonsskriv som omtaler prosjektet og håndtering av personopplysninger (NSD, u.å.) Det er også i tråd med NESH, som skriver at det skal innhentes et samtykke før intervjuer som er både «fritt, informert og uttrykkelig» (NESH, 2018 Kap. 7). Informantene blir derfor få utdelt både informasjon om prosjektet, og et samtykkeskjema som de må undertegne.

5.0 Presentasjon av funn og analyse

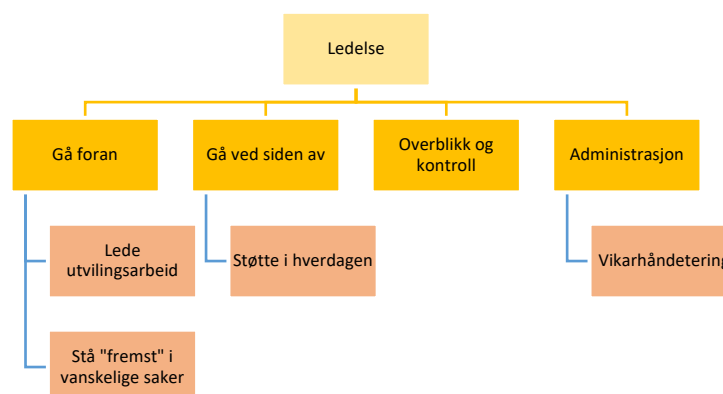
I dette kapitlet vil jeg dele funnene i min studie inn i fire hovedkategorier i tråd med forskningsspørsmålene. Det er informantenes forståelse av *begrepet «ledelse»* og *beskrivelse av egen lederstil* (forskningsspørsmål 1), deres opplevelse av *balansen mellom å utvise støtte til lærerne og i vareta driftshensyn* (forskningsspørsmål 2), og presentere faktorer som mellomledere opplever hemmende eller fremmende faktorer for støtte (forskningsspørsmål 3). Funnene blir presentert innledningsvis under hvert delkapittel før de blir utbrodert.

5.1 Funn knyttet til informantenes forståelse av begrepet *ledelse* og beskrivelse av egen lederstil

5.1.1 Forståelse av begrepet *ledelse* (forskningsspørsmål 1)

Sentralt for denne studien er hvordan mellomlederne opplever sin egen lederrolle i skolen. Informantene fikk spørsmål om hvordan de forstår begrepet *ledelse*, og hvordan de vil beskrive sin egen utøvelse av lederrollen. Funnene viser at felles for de fleste er at de vektlegger én eller begge av faktorene *støtte medarbeidere* i det de står i og *lede dem videre*. Deres oppfatning av lederskap er dermed i tråd med det Brunstad (2009) sin beskrivelse av lederen som både står i front og peker mot den ukjente fremtiden og strekker seg ut for å møte sine medarbeidere der de er for å få dem med i samme retning. Utover dette viser funnene på at mellomlederne forstår ledelse som å ha overblikk og kontroll for å kunne vite hvor en skal støtte og lede videre, og ivareta administrative hensyn som vikarhåndtering.

Figuren presenterer hovedfunnene under dette forskningsspørsmålet. I det videre vil hver av disse bli ytterligere beskrevet i tråd med figurens utforming.



Figur 2: Forståelse av begrepet ledelse

Forståelsen av ledelse som å «gå foran og gå ved siden av» går igjen hos fire av informantene. Den femte la mer vekt på sine driftsoppgaver som leder. Det skal vi komme tilbake til under kapittel 5.2.

Informant 4 uttrykker dette klarest, ved å si:

«Ja, ledelse handler jo om å gå sammen med og gå foran. Og når jeg tenker det å gå sammen med, det å gå inn i deres perspektiv, det å ikke tenke bare på økonomi og forvaltning som er på en måte det jeg har sammen med rektor. Vi tenker det. Så skal jeg og gå inn da sammen med læreren og tenke kapasitet, tilrettelegging, utholdenhet, mengde, og så videre. Så, ja, så det handler om å gå sammen med og å kunne løfte blikket og se organisasjonen under, da» (Informant 4).

Ved å skape relasjon til medarbeiderne uttrykker informant 4 at ledelse handler om å både gå foran og vise retning, men også å være den som kjenner sine medarbeidere godt nok til å kunne stå skulder ved skulder og samtale om deres hverdag, deres muligheter og utfordringer.

Liknende budskap løftes også fram hos informant 2. Hun legger vekt på at ledelse handler om å ha overblikk og kontroll. Ikke for å kontrollere, men for å vite hvor det er behov støtte, utvikling eller veiledning.

«Det å være en overordnet som viser kontroll og ha et overblikk, og er en støtte, tenker jeg først og fremst som ledelse [...] at de skal være trygge på at vi har kontroll. Ja, og gjerne vise det utad. Være en støtte for dem, og de kan få ut frustrasjon til oss» (Informant 2).

Dette er i tråd med Abrahamsen og Aas (2014) beskrivelse av profesjonaliseringen av skolelederrollen, der den tidligere administrerende inspektøren har blitt erstattet av avdelingsledere med både ansvar for oppfølging av personalet og den pedagogiske utviklingen. Det kan ha bidratt til å skyve lederrollen i skolen i en retning av det fokus på overblikk og kontroll, slik informanten uttrykker det.

Hun fremmer også at hun skal våge å gå i front i vanskelige saker, både for å støtte lærerne til å mestre det selv neste gang, eller ved å frigjøre dem til å bruke tid på andre saker.

«[...] og når det er tøft, at vi kan gå inn og ta, om det er vanskelig samtaler med foreldre, og jeg tenker at læreren, som er tett på barn og foreldre, de skal ha gode relasjoner foreldrene, sånn at hvis det er litt sånn tøffe ting, så kan jeg på en måte være den som kanskje foreldre ikke trenger å like så godt. Og det får jeg et inntrykk av at de setter pris på» (Informant 2).

Like mye som man forventer at en lærer skal kunne møte alle typer elever med ulike utfordringer, også utagerende atferd, må man som leder også vise at man kan møte disse elevene uten å utvise frykt eller trekker seg unna.

«Hvis det er noen som har noen spesielle elever som er utagerende, voldelige, at jeg viser at jeg ikke er redd i hvert fall, og at de vet at de kan ringe til meg hvis de synes det er vanskelig» (Informant 2).

Brunstad (2009, s. 135) skriver at et slikt mot er nødvendig for å kunne virke som leder, særlig om man har til hensikt å få utrettet noe gjennom sitt lederskap. Han skriver at mens «klokskap og rettferdighet skal hjelpe lederen til å finne retning og mål for handlingene, skal motet bidra til å sette det ut i livet». Det er ikke å forvente at en leder skal være fri fra frykt og stå trygt i alle saker, men Brunstad beskriver motet som en kraft som «overprøver frykten og handler aktivt og målrettet» (Ibid). På den måten hjelper motet lederen til å fremstå trygg og handlekraftig overfor dem hun leder, og skaper en relasjon der medarbeiderne kan tillit til at hun stiller opp for dem, og ved deres side.

Denne tryggheten finner man også igjen i informant 3 sine uttalelser. Hun beskriver ledelse som at lærerne skal være trygge på at hun er der for dem.

«Ledelse? Nesten det samme som klasseledelse. Hovedforskjellen er bare at du leder voksne. De voksne trenger akkurat det samme som elevene og da tenker jeg for meg så handler det først og fremst om er relasjoner, (...) at altså lærerne skal være trygge på at jeg er der for de, (...) Da, hvis vi har det på plass, så tenker jeg at da har vi på en måte en solid bunn» (Informant 3).

Ledere skal ikke bare gripe inn ved problemer, men de skal tegne de større linjene, peke i retning og gå foran mot ønsket mål. De skal ha evne til å løfte blikket, se sammenheng mellom ulike saker og sette ting inn i et større perspektiv. Slik ledelse utøves ikke bare i ord, men også i handling. Rydland (2017, s. 170) beskriver mellomlederen som «viktige endringsagenter», og skriver at det er mellomlederne som får oppdraget med å bringe endringer ut i organisasjonen. Dette adresserer også informant 2, når hun sier at en del av hennes rolle også er å:

«[...] ha kontroll og ta en del av utviklingsarbeidet. Da tenker jeg det er viktig at vi som ledere leder utviklingsarbeidet» (Informant 2).

En del av det å være den mellomlederen som er i direkte kontakt med personalet når en skal lede endrings- og utviklingsarbeid, er å ta de ansatte med i prosessene:

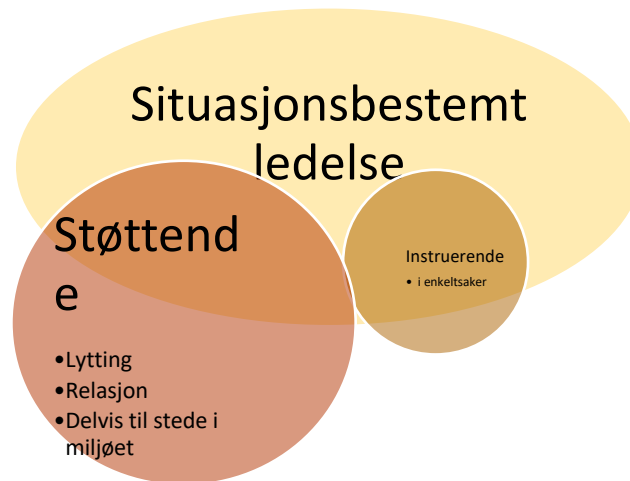
«[...] at jeg og inkluderer de, selvfølgelig, i avgjørelser, at de har medvirkning i utviklingsarbeid og planer og hvordan vi skal jobbe med ting. Og delegere» (Informant 2).

Dette finner vi også igjen i informant 3. Hun påpeker at hun er lojal mot det som blir avgjort i skolens ledergruppe, formidler det videre til sine lærere, og samhandler om den praktiske utførelsen av utviklingen.

«Hvis ikke vi da har det [...] i ledergruppen blitt enige om at nå innfører vi dette, ferdig med det. Men jeg prøver at vi samhandler om ting og blir enige sammen om mye, men det kan godt hende at jeg har en baktanke med min, eller har en agenda, men jeg prøver å, jeg har jo gjerne planlagt det sånn at de tenker at de har tenkt oss selv sånn at de får eierforhold til det (...) Jeg kan ikke gå inn og være en, en som overkjører dem. Det går ikke. Men til syvende og sist er det jeg som bestemmer. Og det tror jeg, opplever jeg at de vet. Men de vet også at de har frihet under ansvar» (informant 3).

5.1.2 Funn knyttet til beskrivelse av egen lederstil (forskningsspørsmål 1)

Funn knyttet til informantenes beskrivelse av egen lederstil viser at mellomledere er bevisste på å tilpasse sin lederstil etter hvilken lærer de er i møte med. Hovedtrekkene er likevel at de størst grad mener å utøve en støttende lederstil preget av lytting og relasjonsbygging, delvis ved å være til stede blant lærere og elever, men også at de i enkelte saker utviser en form for instruerende lederskap hvis de vurderer at lærerens kompetanse eller erfaring tilsier at det er mest hensiktsmessig.



Figur 3: Beskrivelse av egen lederstil

Situasjonsbestemt ledelse

Teorien om situasjonsbestemt ledelse er bygget på tanken om at lederen må tilpasse sin lederstil både til medarbeideren og situasjonen den står i (Irgens, 2016). Selv om en lærer har lang erfaring i yrket, kan den ha utfordringer med noen arbeidsoppgaver eller komme opp i situasjoner som er nye. På samme måte som en nyutdannet lærer kan ha høy kompetanse på noen områder, men har manglete erfaring eller kompetanse på andre felt. Dermed kreves det av situasjonsbestemt tilnærming til støtte og veiledning. Dette trekker flere av informantene fram. Eksempler som løftes fram er hvordan de er mer instruerende overfor eldre lærere enn med yngre i møte med digitale oppgave, eller hvordan yngre lærere har behov for mer konkrete råd i møte med skolens systemer som de ikke kjenner til.

Informantene trakk fram viktigheten av å kjenne sine medarbeidere godt for å vite hvordan de skal tilpasse sin støtte best mulig. Informant 5 uttrykker det slik:

«... Så er det kanskje en fordel at jeg har jobbet på skolen og kjenner de. For jeg vet at om det er x som kommer inn, så trenger hun noe konkret, men om det er y som kommer inn, så trenger ikke hun at jeg sier: «Har du prøvd røde og grønne kort?» For da eksploderer hun. [...] Med noen av de yngre lærerne så er jeg mye mer konkret. Hvis du er ny, nyutdannet, du har gjerne jobbet i skolen i to år, så er ikke jeg sikker på om du vet hvilke tilbud kommunen har eller om du har vært borti COS og relasjonskartlegging, altså. Og når jeg ikke vet det, så blir jeg gjerne mer konkret: har du sett på..? Mens med de mer erfarne, så vet jeg at de har det, så det er ikke vits for meg å foreslå det. Derfor blir det en helt annen type samtale» (Informant 5).

Informant 5 uttrykker her at hun veksler mellom det Hersey og Blanchard kaller for instruerende lederstil overfor de nyutdannede og medvirkende lederstil overfor dem som har lengre fartstid i skolen. Dette viser hun vet at hun sier at hun stiller mer konkrete spørsmål eller kommer med tydelige råd til de nyutdannede, mens hun vil være mer lyttende og åpen i en samtale med en som er mer erfaren, slik at de i større grad er medvirkende til sin egen problemløsning. Bakgrunnen for at man i disse eksemplene ikke vil omtale lederskapet som delegerende lederskap (etter Hersey og Blanchards benevning), er at der det innenfor den lederstilen er forventet lite støtte og styring, mens i samtalen med disse informantene er det spurt spesifikt om situasjoner der lærere faktisk søker støtte. Det betyr ikke at lederen ikke utviser delegert lederskap i møte med lærerne i andre sammenhenger. Informant 1 er likevel så vidt innom delegert lederstil når hun snakker om sin kjennskap til medarbeiderne og deres styrker og begrensninger:

«For å forstå hvor deres, hva er deres styrke og hva er deres begrensninger i forhold til hvem kan jeg legge, delegere ting over til. Er det den som klarer å ha det presset på seg eller er det kanskje ikke den som synes at det er nok med lærerjobben» (Informant 1).

Teorien om situasjonsbestemt lederstil peker på at lederstil ikke nødvendigvis er knyttet til personen en skal lede, men hvilken situasjon medarbeideren står i. Det betyr at graden av støtte og styring kan variere fra område til område. Informant 4 virker også til å være bevisst på dette, og beskriver også at hun i noen sammenhenger tar medarbeideren med på refleksjonen om hvilken grad av støtte og styring de trenger når utfordringene oppstår. Noen av lærerne kan ha en klar tanke av hvordan hun kan hjelpe, mens andre kan ha behov for at hun kommer med klare forslag eller råd til hvordan hun skal støtte dem.

«For det å møte læreren som kommer i fortvilelse, da handler det igjen om dette her å gå sammen med. Hva kan jeg gjøre for deg nå? Hva trenger du av tid? Skal jeg gå inn og gjøre det for deg? Skal jeg gå inn og ta klassen din mens du håndterer dette? Så det er på en måte den ene perspektivet. Det andre perspektivet er på en måte det å komme med gode råd. Eller ta den samtalen der du får de til å reflektere selv om hva som kan være lurt å gjøre» (Informant 4).

Her viser hun på den ene siden at hun lytter til lærerens egne innspill, og på den måten utøver en delegerende eller medvirkende lederstil, avhengig av hvor mye støtte læreren gir uttrykk for at den behøver. Mens hun på den andre siden tar styring, og gir konkrete råd – gjennom spørsmål – på om hun skal ta over klassen mens læreren håndterer utfordringene den står

overfor, og dermed tar en mer konsulterende lederstil, på grensen til instruerende. Samtidig viser hun en grad av den selvoppofrelsen som Brunstad (2009) beskriver som en bestanddel i klokt lederskap. Det samme gjør informant 5 i følge sin uttalelse om at lærerne som kommer til henne med utfordringer «har første pri, alltid» Det ligger en nedprioritering av egne planer og ønsker for å kunne møte medarbeiderens behov. En slik holdning til dem man leder vil, i følge Brunstad (2009, s. 159), kunne resultere i «den andres tillit, krefter og lojalitet».

For å kunne manøvrere i dette landskapet av lederstiler bør man kjenne sine medarbeidere og vite hvordan de responderer på ulike lederstiler i ulike situasjoner. Det setter også informant 1 ord på:

«For jeg ville visst hvem som tåler veiledning på den måten, og hvem som tåler det på en annen måte. [...] Noen hadde synes det var helt topp, og noen hadde synes at det var kjempeubehagelig» (informant 1).

Empirien viser tydelig at de spurte mellomlederne er svært bevisst på at de må utøve ulike lederstiler i møte med de enkelte lærerne. De gir uttrykk for at de tar hensyn til både erfaring fra skolen, kunnskaper og ferdigheter på enkeltområder, så vel som personlighet og relasjon til sine medarbeidere. En slik involvering av medarbeiderne som informantene beskriver er, i tråd med Kuvaas og Dysvik (2016) definisjon på støttende ledelse. De vektlegger medarbeidernes opplevelse av involvering, og deres følelse av hvorvidt lederen bryr seg om dem.

Alle de fem informantene trakk fram at deres lederstil var preget av støttende ledelse, mer enn instruerende ledelse. De vektlegger at de skal støtte lærerne i deres utfordringer, og er opptatt av at lærerne skal oppleve seg sett, hørt og møtt på arbeidsplassen.

«Jeg tenker først og fremst å være en støtte for læreren. Jeg skal være der for dem. [...] og de kan få ut frustrasjon til oss» (Informant 2).

«Så tenker jeg det viktigste er å signalisere ro og trygghet. Og vel, at dette skal vi få til sammen. Du er ikke alene i denne saken her. Jeg er med deg. Og det opplever i hvert fall jeg at jeg får gode tilbakemeldinger på, at de opplever seg sett. Opplever at jeg er der når de trenger det. Selv om kanskje jeg alltid føler at jeg skulle så gjerne strukket enda mer til» (informant 3).

Dette betyr ikke alltid at lærerne får alle sine behov eller ønsker innfridd. Som det blir beskrevet under avsnittet om fremmede og hemmende faktorer for skoleleders støtte, uttrykker informantene at ytre rammer som blant annet økonomi og tilgang på ressurser, setter en tydelig

begrensning på muligheten til å gi all den støtten som lærerne ønsker. Tross dette verdsetter lederne å strekke seg langt i å gi lærerne opplevelsen av å bli hørt og at de ikke står alene.

Støttende ledelse

Den viktigste faktoren som går igjen som flere av informantenes, er *lytting*, og balansen mellom å lytte og gi råd. Brunstad (2021) legger lytting som grunnmur for å kunne gi adekvat støtte til medarbeidere. Det kreves at lederen tar seg tid til å lytte ut hva som er utfordringene og lærer seg hvordan hver av de ansatte har behov for å bli møtt.

Lytting er det første som trekkes fram av informant 2 når det kommer til hennes lederstil, og da en form for aktiv lytting som er spørrende tilbake for å granske det underliggende i utfordringene som presenteres. Men samtidig som hun legger vekt på spørsmålene, er det også med en varhet for om medarbeideren opplever at det legges stein til byrden ved å bli stilt mange spørsmål hvis den bare trenger å få luftet frustrasjon, bli lyttet til og bli forstått. På denne måten viser informant 2 at hun ønsker å ivareta både utfordringene som sak og prøve å hjelpe fram til løsninger, og samtidig ivareta medarbeidernes emosjonelle sider som menneske.

«Jeg blir nok veldig sånn spørrende på for å finne mest mulig ut av situasjonen og akkurat hva som er utfordringen. Hva er vanskelig og hvorfor er det vanskelig og om den personen har gjort seg noen tanker om mulige løsninger på problemet, eller utfordringen, da. Men jeg tenker av og til kan det bare være godt å være den personen som lyttet og vise forståelse for at dette er vanskelig. For min del så synes jeg det er viktig at når noen er frustrert eller har det vanskelig så skal ikke jeg gjøre det mer vanskelig med å på en måte stille spørsmål til, altså stille kritiske spørsmål til den situasjonen. For da er det gjerne bare få ut frustrasjonen eller utfordringen som er det viktigste også at vi i lag kan finne en god løsning på det som de tenker er en utfordring da. Det synes jeg er viktig. Være en litt sånn trygg lytter. Ikke være kritisk med en gang tenker jeg er viktig» (Informant 2).

Bang og Middelfart (2019) understreker at det kreves en tillit fra medarbeiderne for å kunne skape dette trygge rommet for at lærerne kan komme med utfordringer. Denne tilliten må, i følge Sørreime (2020) bygges gjennom handling der en viser at det er rom for ulikheter.

«Jeg er veldig opptatt av at jeg leder for noen som gjerne har samme utdanning som meg og gjerne enda bedre og jeg har ikke kompetanse på alt det samme som alle de har, og det er jeg veldig bevisst på, så jeg kommer ikke til å si at nå, trer noe over hodet på de» (informant 3).

Informant 3 trekker fram at hun har øvd seg på å lytte, fra å i starten ønske å komme med råd, til etter hvert å lytte fram lærernes egne beskrivelser av utfordringene og deres tanker om løsninger. Dette springer ut fra at hun anerkjenner at lærerne har god kompetanse, og ofte også mer kompetanse enn henne selv på mange av feltene i skolen, og på den måten aktivt tilstreber å utøve et situasjonsbasert lederskap etter medarbeidernes modenhetsnivå.

Informant 1 viser til en rekke spørsmål som kan komme fra lærere, både de som ber om raske konkrete avklaringer og dem som har behov for mer tid og involvering fra leder. Da uttrykker informant 1 at hun bruker lytting aktivt for å avdekke hva lærerne trenger, og utruste dem til å stå godt i likende saker ved en senere anledning.

«Det er noe med ledelsen, den ledelsen og veiledning og lyttingen til de ansatte, sant. At du har tid til å lytte til de og gir de råd, eller ofte at de bare kommer fram til egen, på et eller annet måte så kommer de fram til hvordan de vil løse det selv (...) Så tenker jeg det at når de føler at de blir hørt, ikke alltid at de har rett, men at de i hvert fall blir hørt, og kanskje får en forklaring for hvorfor vi ikke kan gjøre det, så tar de det mer til seg enn hvis de det bare ble ignorert, ja» (Informant 1).

Relasjonsarbeid

Alle informantene uttrykker viktigheten av å kjenne sine medarbeidere, bruke tid for å lære om hvem de er både på jobb og privat: hvem de har rundt seg og hvordan de tilbringer fritiden sin. Dette er begrunnet i at de ønsker at lærerne skal føle seg trygge i møtet med henne, og oppleve at hun har tillit til måten de utøver sin rolle på.

«Og da vil jeg være en leder som de kan komme til, og som jeg tror, kanskje den tryggheten min (...) Jeg er nok er veldig inkluderende. Jeg stoler på de jeg er leder for (...). Min lederstil er nok preget av tillit. Tillitsbasert. Det er den nok» (Informant 3).

Gjennom relasjon blir man kjent med den enkelte lærer og lærer seg hvordan man skal lede og støtte dem til å bidra på best mulig måte, etter sitt potensial, til skoleutvikling:

«Og så handler jo ledelse videre (...) om at vi skal på en måte drive skoleutvikling. (...) Men ledelse blir jo da mer igjen å få, for meg å få lærerne til å yte på sitt beste og at elevene skal få den oppfølgingen de har både krav og rett på, at de skal oppleve trygge gode skole» (Informant 3).

Til stede i elevmiljøet

Et område der informantene skiller seg fra hverandre, er i hvilken grad de bruker tid i elevmiljøet. Alle synes å mene at det i bunn og grunn er viktig, men i dette utvalget er det en liten variasjon på at de som er ferskest i mellomlederstillingen ser det som en nødvendighet å være til stede i elevmiljøet for å kunne støtte lærerne, mens de som har jobbet noe lengre uttrykker at de har øvd seg på å være mer lyttende i samtaler for å kunne forstå og støtte lærerne til tross for at de ikke har sett utfordringene direkte selv. Alle påpeker dog at det er utfordrende å prioritere tid til å være til stede ute blant elevene i hverdagen. Hvorvidt disse forskjellene kan forklares ved erfaring, er det ikke mulig å slå fast utfra dette lille utvalget.

Informant 1 er blant dem som uttrykker at hun har et behov for å være mye til stede i elevområdene for å se hva lærerne står i og hvordan de utfører jobben sin, for å kunne gi tilbakemeldinger, og kunne støtte dem i det de står i. I dette ligger det også et behov for grensesetting overfor lærere ved å avklare når man er tilgjengelig, og hva som er prioriterte oppgaver.

«Nei, nå tror jeg de blitt så vant til at jeg kommer. Plutselig kommer jeg inn i klasserommet (...) Og det vet jeg at de voksne har satt veldig stor pris på. At vi har vært, at jeg har vært mer tilgjengelig og mer synlig ute» (Informant 1).

På dette punktet skiller informant 1 seg fra informant 3. Sistnevnte forteller at hun var mer ute i elevmiljøet i starten av sin tid som skoleleder, men nå etter noen år, bruker hun lytting mer aktivt inn mot lærerne for å forstå hva som foregår. Bakgrunnen for denne endring er opplevelsen av at tiden ikke strekker til i hverdagen, slik også Abrahamsen og Aas (2014) sine undersøkelser viser at flere skoleledere uttrykker.

«Det at jeg kan lytte mer når de kommer. At jeg kanskje ikke trenger å ha sett det selv, og at jeg kanskje kan bruke min erfaring og kompetanse til å gi veiledning ut ifra det. For det var jeg veldig på de første årene, at jeg å være ute og se hele tiden. Så jeg har nok utviklet meg veldig der» (Informant 3).

Utviklingen av lederstil som følge av erfaring vil ikke bli dekket i denne, men det er verdt å nevne at disse to har ulik erfaring. Mens informant 3 på intervjutidspunktet hadde 5 års ledererfaring, var informant 1 i slutten av sitt første år som skoleleder. Dermed ville det vært interessant å undersøke om informant 1 ville svar det samme om noen år, eller om utviklingen ville vært lik den informant 3 beskriver.

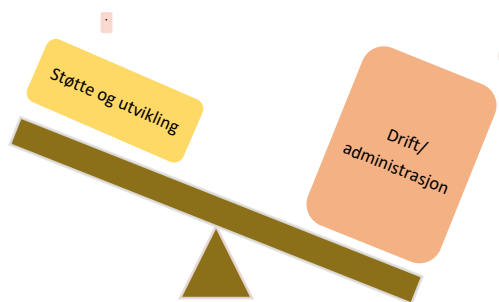
Oppsummering av funn knyttet til forståelsen av begrepet ledelse og beskrivelse av egen lederstil (forskningsspørsmål 1)

Funnene i denne undersøkelsen peker på at mellomledernes forståelse av begrepet *ledelse* i hovedsak handler om å *støtte medarbeidere* i det de står i og *lede dem videre*. Sentralt i dette ligger det å gå foran lederne både for å lede retning i utviklingen, men også stå i front når det oppstår vanskelige saker. I tillegg til å gå foran, ser de på ledelse som å gå ved siden av. Det innebærer å gi støtte og hjelp i hverdagen, slik at lærerne blir i utrustet til å møte de oppgavene i står overfor. Informantene uttrykker også at deres syn på ledelse er at en skal ha kontroll og overblikk. Ikke for å kontrollere, men for å vite hva som er status i organisasjonen for å kunne gi adekvat støtte og vite hvordan en skal lede utvikling. Siste funn knyttet til begrepet *ledelse*, er å ivareta administrative hensyn som er nødvendig for at driften skal opprettholdes.

Funnene knyttet til mellomledernes beskrivelse av egen utøvelse av lederrollen, kan oppsummeres med at alle informantene uttrykker at de utøver en form for situasjonsbestemt ledelse. De tilpasser lederstil etter hvilken lærer og hvilken problemstilling de står overfor. De beskriver likevel at lederstilen deres i all hovedsak er støttende med søkelyset på relasjonsbygging og lytting, selv om den også i noen tilfeller kan bære preg av å være instruerende når de vurderer det som mest hensiktsmessig ut ifra lærerens erfaring og kompetanse.

5.2 Funn knyttet til informantenes beskrivelse av balansen mellom administrasjon og ledelse (forskningsspørsmål 2)

Et gjennomgående funn er at informantene opplever at pålagte driftsoppgaver tar svært mye av deres tid, både innenfor normert arbeidstid, og på andre tider i døgnet. Dette til tross av at hensikten med å profesjonalisere mellomlederrollen var å løfte deres status til reelle ledere med ansvar for å lede utvikling i praksis tett på lærerne (Abrahamsen, 2019). Denne opplevde ubalansen er illustrert i figur 4 på neste side.



Figur 4: Opplevelsen av balansen mellom administrasjon og ledelse

Som nevnt i kap. 4.1, går informant 5 langt i å beskrive seg selv som en «glorifisert kontorrotte» på spørsmål om hvordan hun ville beskrive sin egen lederstil. Dette gir et lite innblikk i hvordan denne lederen opplever at rollen som mellomleder i skolen vipper i tungt i retning av å drift av skolen mer enn ledelse av utvikling. Informant 5 fortsetter med å si at:

«Jeg er en byråkrat, en papirpusher, stort sett. Ehh, du tror at du skal få lov å tenke pedagogisk ledelse, pedagogisk utvikling. Du tror at du skal ha tid til å se på fagfornyelsen, utvikling av nye læreverker, verktøy, tilbakemeldinger, være i forkant. Ha litt lengre prosesser, men det du egentlig sitter og gjør på, er å svare på mail og levere papirer innenfor tidsfristen. Så ja, jeg visste det rent logisk før jeg tiltrådte. Trodde ikke det var så ille» (Informant 5).

Hun uttrykker frustrasjonen over at rollen stadig blir tillagt flere krav til rapportering, dokumentasjon og oppfølging. Hennes forventning til rollen virker til å være i tråd med det forskning sier; en leder for utvikling og støtte for personalet på en måte som kan føre til stadig bedre elevresultater (Abrahamsen & Aas, 2014; Robinson, 2014), men realiteten ser annerledes ut. Videre beskriver hun at flere arbeidsoppgaver blir delegert nedover i sektorene i kommunen og ender hos mellomlederne.

«Men veldig mange av arbeidsoppgavene som kommunene tidligere har sentralisert, som lønn, rapportering, det er blitt dyttet ned til rektorene. Rektorene delegerer til sine avdelingsledere. Og det kjenner vi. Det tar meg veldig mange timer hver måned å føre lønn. For noe jeg ikke hadde trengt» (Informant 5).

Den samme mellomlederen beskriver også at skolens lederteam hvert år går gjennom alle praktiske oppgaver på skolen og fordeler mellom seg. Da beskrives det oppgaver innad i ledelsen ned til nivået av hvem som har ansvar for å bestille gule lapper og blyanter. Dette er

oppgaver som krever tid og oppmerksomhet på bekostning av ledelse av lærere og utvikling av skolens pedagogiske arbeid. Slik tegner hun et bilde av at den administrative delegeringen tar relativt mye plass i lederteamet, i forhold til den nedtoningen av disse oppgavene som Abrahamsen og Aas (2014) viser til.

Flere av de andre informantene setter ord på at driftshensyn har en sentral plass i deres rolle som mellomleder. Informant 4 uttrykker at hun opplever at det lærerne forventer mest av henne, er at «driften går sin gang». Informant 3 trekker også fram dette når hun beskriver sin forståelse av begrepet *ledelse*. Hun vektlegger at fordelingen i rollen blir mye drift, og ikke like mye utvikling.

Informant 4 trekker til slutt frem ansvaret for å løse vikarbehov som en sentral del av jobben. Dette beskriver hun, i likhet med de andre informantene som svært tidkrevende;

«Eller vikarkabalen. I perioder så er jo vikarkabalen 80% av det jeg gjør. Det hadde ikke trengt å være det. Så kommunen, altså som arbeidsgiver, har et forferdelig lite effektivt system for skoleledelse og for opplæring og veiledning» (Informant 4).

Dette er ikke ulikt det andre informanter beskriver. Informant 4 legger ikke skjul på at deres vikartelefon følger henne fra hun står opp om morgenen til sent på kveld, søndag som hverdag, i tillegg til en arbeidsdag fra 8.00-16.00 på skolen. Hun beskriver balansen slik:

«Og så har du da hovedansvaret for daglig drift, altså vikarhåndtering og når det oppstår noe. Også igjen da på kapasitet, hvor masse du går inn i personalsaker, hvor masse du går inn i, i, ja, andre administrative oppfølgingsoppgaver, det er og litt ulikt. (...) Så jobben er blitt veldig, veldig stor. Og det er vanskelig nå å planlegge for hva skal vi gjøre i morgen fordi at du vet ikke hva som er i drift, hva som er elevsaker eller hva rektor plutselig får frister på at han må gjennomføre» (Informant 4).

Når en administrativ oppgave som vikarhåndtering tar så mye tid som denne skolelederen beskriver, vil det gå utover hennes mulighet til å gi adekvat støtte. Brunstad (2021) mener at forutsetning er at lederen har tid til å lytte ut hva som er utfordringene og hvordan den ansatte har behov for å bli møtt. Samtidig som det må bygges en relasjon. Begge disse aspektene krever både tid og bevissthet, «ressurser» som da må fordeles mellom drift og støttende lederskap.

Utfordringene knyttet til drift finner vi også igjen i informant 1. Hun løfter i tillegg frem prioriteringene som en til enhver tid står i som leder. Hvilke behov haster mest? Hvordan drive utvikling når det stadig er noe viktig som må gjøres først og vikarer som må på rett plass til riktig tid:

«Ting endrer seg, og så den der prioriteringen, og sånn: hva er det som brenner mest? Er det en rapport som egentlig kan vente litt, eller er det en 9-a-sak? Eller hva er det som egentlig må prioriteres der og da, med en gang. Er det at noen skal stille meg et spørsmål om et eller annet til neste uke eller er det vikartavlen?» (Informant 1).

Samtidig oppleves det til en viss grad at ikke alle lærere har like stor forståelse for de administrative oppgavene som ligger hos en avdelingsleder. Dette baserer informanten i hovedsak på egen forståelse av lederrollen før hun selv ble leder. Dermed kan det oppstå en konflikt mellom lærere som ønsker støtte i større grad, og avdelingslederen som prøver å strekke seg så langt det er mulig.

«Så det synes jeg egentlig er den vanskeligste biten,, og både når jeg satt som lærer og liksom forstå, ja, men avdelingslederen de har jo så mye administrasjonstid. Hvorfor kan ikke de komme ut til å være undervisning. Så sitter du på den andre siden så vet hun alle møtene du skal i. Du skal i møte med foreldre, det kommer telefoner som du må liksom gjøre der og da. Ikke sånn at, nei du må vente til den og den tida, sånn» (Informant 5).

Balansen mellom drift og utvikling, og fordeling av oppgaver gjentas i empirien, og informant 4 er en av de informantene med flest års erfaring som leder i skolen, og uttrykker at flere års erfaring er avgjørende for å mestre denne balansen. – også hun sår tvil det det egentlig er realistisk å oppnå.

«og det å grensesette seg er kjempevanskelig, og det er å finne balansen mellom forvaltning og medmenneskelighet er kjempevanskelig. Ja, så en tror en bør være leder, ja, en stund før en klarer å finne den balansen. Hvis at det er mulig å få» (Informant 4).

Vekten av den administrative delen, ser ut til å ha to konkrete konsekvenser. For det første beskrives opplevelsen av å ikke strekke til:

«At du har større grad av dårlig samvittighet enn godhet for å jobben, det er ikke en grei balanse. Når du står i klasserommet som lærer, du utøver en tjeneste og elevene gir tilbakemeldinger i form av et

smil eller at de rekker opp hånda, eller at de har fått noe kunnskap, så gir det deg noe direkte tilbake. I min jobb, så jobber jeg, jeg forvalter, jeg drifter og jeg får ikke så mange smil eller tommel opp eller «dritbra at du fikk det til å gå opp i dag» (Informant 4)..

På den annen side, tegner informantene et bilde av at de får være mindre i kontakt med den operative delen av skolen. Dette strider mot mellomlederrollens natur, som skal operere på et «midt i mellom»- nivå mellom det strategiske ledelsesnivået og det operative nivået tett på elevene (Abrahamsen, 2019). Informant 4 trekker her inn at endringen har skjedd parallelt med koronapandemien fra 2020, men hun påpeker at hun ikke tror at endringen skylden den alene, eller har tror på at det vil endre seg ettersom det nå allerede har gått noen tid siden det verste trykket fra den var over.

«Du mister på en måte kontakten med det som var dine styrker da når du gikk inn i jobben ved avstanden er blitt for stor. Ja, og vi kan skynde masse på pandemien for det var traust, men for min del så er det endringen strukturen [...]. Jeg ser utrolig lite elever og det har jeg gjort siden pandemien. Før pandemien, så var jeg ute nesten daglig. Nå etter pandemien, og med det trykket som på en måte er på administrasjonen, eller på, på forvaltning, så, så ser du lærere når de enten har gjort noe gale eller hvis de er veldig sårbare Ja, så gjør jo til at du mister litt gnisten i jobben. For det er jo det du, eller i hvert fall jeg har som motivasjon for å være i den jobben, har handlet om at jeg har lyst til at ungene skal få det best mulig. Og når ikke du får vært i møte med de, så mister du noe. Så den er litt sårbar da.» (Informant 4).

*«Det er vel kanskje en av de største frustrasjonene, det at jeg må sitte på pass mye på pc-en. Det at jeg ikke får muligheten til å gå like mye rundt som jeg burde. Fordi at kravene til papirarbeid, tidsfrister, det er slik det **må** jeg... det å være rundt i klasserommene det er noe jeg **kan**. Så det blir jo nedprioritert, så jeg, jeg prøver så mye som jeg kan. Jeg har vakter i friminuttene, jeg har bussvakter om morgenen. ehh. jeg må jo kjenne elevene. Jeg må vite hvem lærerne snakker om. Jeg skal helst at sett de i klasserommet i ulike settinger, med ulike voksne» (Informant 5)*

Oppsummering av informantenes beskrivelse av balansen mellom administrasjon og ledelse

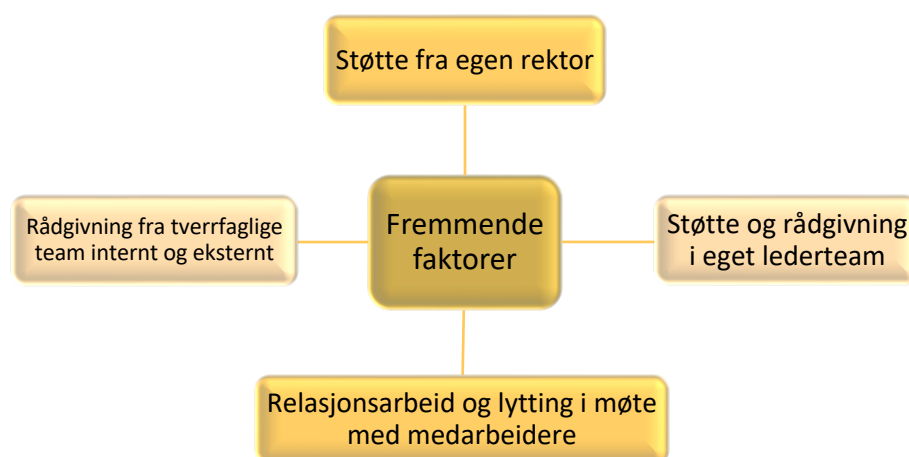
Oppsummert kan vi si at balansen mellom drift og ledelse er preget av at driftshensyn tar mye plass i en mellomleders hverdag. Dette ser ut til å ta mye tid fra andre deler av rollen, og gir mindre mulighet til å være til stede blant lærere og elever, omtalt som «det operative nivået» i skolen, og like mye reduserer det tiden og muligheten lederne har til å bygge relasjoner til lærerne og lytte etter på hva som er deres behov og hvilken grad av støtte de har behov for.

5.3 Funns knyttet til informantenes beskrivelse av hemmende og fremmende faktorer for muligheten til å utøve god ledelse. (forskningsspørsmål 3)

5.3.1 Fremmende faktorer

Abrahamsen (2019) beskriver mellomlederens rolle som et bindeledd mellom det strategiske nivået som utspiller seg i skolens ledergrupper og det operative nivået i skolen som utøves av lærerne av andre medarbeidere i møte med elevene. Dette løftes fram i teorien som en viktig fremmende faktor for mellomlederens mulighet til å støtte lærerne, både fordi de har mulighet til å se utfordringene på det operative nivået bedre enn rektor og skoleeier, og at de har et mandat til å støtte og veilede lærerne som står i førsterekken.

I den innsamlede empirien kommer det fram flere mer konkrete faktorer som mellomledere ser på som en styrke i sin lederrolle. Som vist i figur 5, tyder funnen på at det vertikale faktorer både oppover og nedover i organisasjonen, som rektor og forholdet til medarbeiderne. Samt horisontale faktorer som støtte i eget lederteam og i tverrfaglige team med interne eller eksterne aktører. Disse vil bli utbrodert i de følgende underkapitlene.



Figur 5: Faktorer som styrker mellomleders rolle som støttende leder.

Mellomlederens opplevelse av å motta støtte

Ettersom det ikke finnes noen krav til utdanning for skoleledere, utover ordinær lærerutdanning, kan en derfor ikke ta som en forutsetning at en skoleleder har mye mer kunnskap enn lærerne de skal lede. Lillejord og Børte (2018) peker også på at skoleleder i dag har varierende grad av

kompetanse, erfaring og arbeidsbeskrivelser. Som tidligere nevnt, har det historisk vært de som var «best blant likemenn» (Johannessen & Olsen, 2008, s. 14) som har blitt gitt tilliten til disse stillingene, men alderen og erfaringen fra mine respondenter tegner et tydelig bilde av at dette er i endring. Når yngre og mindre erfarne lærere blir gitt lederstillinger, vil det være naturlig at de selv vil ha behov for støtte og veiledning i møte med lærernes utfordringer. Hensikten er mer da at de skal utvikle seg til å bli gode på ledelse, mens lærerne i større grad er de som er «spesialister» på undervisning og møtet med elevene. Utviklingen man også ser, er da at rektor i større grad virker sammen med sitt lederteam av mellomledere, mer enn rektor tilnærmet alene som leder, med en administrativ inspektør. Spørsmålet her er dermed hvem disse mellomlederne opplever at de har å støtte seg på.

Rektor

Som mellomleder er det rektor som er ens nærmeste leder, og graden av støtte derfra vil også være relevant for hvordan mellomlederne utøver sin støtte til lærerne. Empirien her viser at mellomlederne i denne undersøkelsen langt på vei opplever støtte fra egen rektor i sitt arbeid med å støtte lærerne. Informant 1 roser sin rektor i hvordan han har støttet henne og gitt henne mye rom for å være til stede for lærerne: «*Veldig, veldig støttende. [...] Altså støtte til å kunne støtte lærerne, [...] Ja, veldig, har vært veldig raus*».

Samtidig bemerker hun at det har vært mer støtte i form av å gi henne ganske frie tøyler i hvordan hun ønsker å bruke tiden til å støtte lærerne, mer enn støtte i form av veiledning eller rådgivning i dette arbeidet. Dermed kan det tolkes som at denne rektoren har utøvd en delegerende lederstil, som på den ene siden har gitt mellomlederen en positiv opplevelse av å bli vist tillit. Men samtidig påpeker hun at det har vært lite støtte og veiledning i hvordan hun som ny i rollen skal møte utfordringene. Dermed kan de virke som hun etterlyser en lederstil hos sin rektor som er preget av en større grad støtte fram til hun har oppnådd en høyere modenhetsnivå. Ettersom hun er ny i rollen, men langt fra ukjent i skolen, ville muligens en konsulterende eller medvirkende lederstil være nyttig, om ikke også instruerende i enkelte saker.

Her er tegner informant 3 et annet bilde av sin rektor. Hun omtales som en som også bidrar med råd og refleksjon direkte inn i saker som mellomlederen står i, og som dermed utviser situasjonsbestemt ledelse i mer utstakt grad. Det virker til at hun både kan legge opp til medvirkende lederstil som legger til rette for refleksjon i saker der mellomlederen har et

modenhetsnivå som tilsier at dette er tilstrekkelig, eller instruerende lederstil i form av konkrete råd når det som behøves:

«Hun [rektor] støtter, anerkjenner. Og hun gir tips når jeg spør, og jeg kan få lov å drøfte problemstillinger, eh. Ja. Så jeg opplever vel å bli sett og hørt. Også på en måte på mine behov på den rollen min og hva jeg trenger. Absolutt» (Informant 3).

Det er også verdt å merke seg her at denne lederen sier at rektor gir hjelp «hvis hun spør». Det kan synes som at rektor har en grunnleggende innstilling til at mellomlederen har nok kompetanse til å løse saker på egenhånd, og en modenhet til selv å vurdere når det er behov for ekstra støtte. En slik tankegang viser seg også igjen i informant 2:

«Ja, det synes jeg er veldig god støtte. Han er lyttende. Eh, han er nok ikke: «jeg skal løse problemer for deg», men mer at han sier at «jeg er der for deg. Hvis du vil at jeg skal være med i den saken, så gir du beskjed. Skal jeg være med på møtet, så gir du meg beskjed, og at hvis det er noe du synes er vanskelig, så også gir du beskjed»

Og akkurat det som vi snakker om nå er jo noe som han har på en måte sikkert tenkt på når han ansatte meg, for han har jo og sagt at hvis det er sånn at du i forhold til inntrykk av at noen på en måte ikke behandler deg bra eller fordi du er ung og ikke er så erfaren så vil jeg at du skal si det til meg hvis noen er liksom ufine med deg eller snakker, ikke snakker fint om deg fordi at de er mye eldre enn deg og du er mye yngre så vil jeg at du skriv beskjed til meg» (Informant 2).

Informant 5 roser også støtten hun opplever fra sin rektor og løfter fram viktigheten av dette for at hun skal kunne stå støtt i sin jobb som mellomleder. Hun beskriver en rektor som vurderer helheten og tilpasser sin lederstil etter behov i enkeltsaker. Slik informanten beskriver sin rektor, kan det tolkes som at hun utviser en medvirkende eller konsulterende lederstil med økende grad av støtte og veiledning, inntil et visst punkt der hun vurderer det som hensiktsmessig å bli tydelig instruerende eller i ytterste konsekvens overta saker om det ser ut til at mellomlederen ikke kommer i mål med å løse utfordringene. Dette skiller seg fra informant 2, som eksplisitt uttrykker at hennes rektor ikke er en som vil overta hennes saker. Informant 5 beskriver derimot ikke denne overtakelsen som et nederlag, men heller som et uttrykk for rektors støtte.

«[...] fordi at hun har gitt meg, hun har gitt meg jobben, og det har vi hatt noen samtaler om, så jeg vet at hun har tillit til denne jobben jeg gjør. Men vi har f. eks en vanskelig sak på ett av småtrinnene våre [...]. Jeg prøvde, den andre avdelingslederen prøvde, vi diskuterte og hadde noen runder. Rektor overtok det. Så rektor sitter med veiledningen og støtten til de lærerne selv om det egentlig er min jobb, fordi hun kan

gjøre det bedre. Og det er et eksempel på relativt god støtte. Fordi at noen ganger så er ikke avdelingsledertittelen nok til å få gjennomslag for at dette skal vi gjøre.

Men rektor er kjempeflink til å ha is i magen, til å være rolig, til å... altså når jeg er usikker og nervøs; altså har jeg ikke gjort det godt nok? Hvor har jeg feilet? Da kan hun gi konstruktiv kritikk i å si hva jeg har gjort galt eller sagt at: her burde du vært tidligere ute. Eller her burde du har foreslått det. Og hun kan gi meg et hint om at «du har ikke vært nede i den klassen og sett. Det må du gjøre hver dag kl. 10.00». Men hun gjør det på en måte som ikke får meg til å føle meg som en komplett idiot. Men det er klart det at jeg trenger de tingene, fordi at du blir redd for å trække noen på tærne. Du er redd for å si feile ting. Å ha noen som sier det: «gjør det!» hjelper for en som er ny» (Informant 5).

Informant 5 peker her også på hvordan hun møtes av en rektor som utviser *mot*. Brunstad (2009, s. 139) omtaler det å ha «[m]ot til å vente, holde tilbake krever større styrke og mot enn å anvende den makt en har til disposisjon». I kontrast til dette, viser empirien at flere av informantene er opptatt av at lærerne skal oppleve at de viser handlekraft. Det er dog noe variasjon, ved at de informantene som har jobbet noen år lengre, viser til en endring i tankegang og praksis på dette området gjennom de årene de har vært leder.

«Ja, jeg er blitt mye tryggere. Og det å sitte å lytte og stille litt sånne spørsmål: «jeg hører du sier... hva mener du med det?». Prøver å gå litt mer i dybden» (Informant 3).

Det bekrefter Brunstad sin teori om at et slikt *mot* til å avvende handling i situasjoner, krever en klokskap for å vurdere situasjoner som oftest vokser fram gjennom erfaring.

Blant karakteristikkenes av rektorene finnes det også noe variasjon. En av informantene setter ord på en opplevelse av å ha ulikt elevsyn enn rektor, slik at det kan oppstå en større uenighet i hvordan saker løses på best mulig måte. Dette beskriver hun som utfordrende, da det forventes at ledelsen skal stå samlet utad til tross for at de kan være grunnleggende uenige bak lukkede dører. I hennes tilfellet vil dermed støtten, eller riktig nok opplevelsen av manglende støtte fra rektor i noen grad virke som en hemmende faktor. Hemmende faktorer kommer der mer om i kap. 5.4.2.

Eget lederteam

Tre av informantene løfter fram eget lederteam som en god støtte. Felles for de tre er at de er en del av et team med minst en annen avdelingsleder og rektor som deler utfordringene de står i og veileder hverandre. Informant 3 beskriver det slik i møte med utfordrende situasjoner:

«Da kvir jeg meg ikke for å si: «vet du hva, dette er jeg litt usikker på. Jeg er nødt til å sjekke med resten av lederteamet.» Så har vi og, i vårt lederteam er vi veldig ulike. Så er vi et veldig godt team likevel. Men vi har på en måte ulike styrker» (Informant 3).

Informant 2 peker også på at hun i første omgang vender seg mot de andre i skolens lederteam når hun står i utfordringer er hun er usikker på beste løsning:

«Hvis jeg ikke tenker at jeg mestrer det, da spør jeg teamet mitt, som er jo ledergruppen. For der tar vi jo opp ting. Gjerne at jeg har det på saklisten; kan vi drøfte en sak. «Denne synes jeg er vanskelig. Vet ikke hva jeg skal gjøre». Og det gjelder alle, og det gjelder jo også de som er erfarene. Og det synes jeg er litt godt, at jeg ser at andre som kanskje har jobbet mye lengre enn meg som avdelingsleder også tar opp saker i ledermøtet med ledelsen der i kan drøfte ting i lag» (Informant 2).

Den tredje som trekker fram sine kollegaer i ledelsen, er informant 5. Hun bemerker at når hun er usikker, kan hun *«spørre andre avdelingslederen, spørre rektor [...] Så jeg føler meg veldig lite alene i forhold til rådgiving og veiledning av de erfarne lærerne.»*

De to siste informantene skiller seg noe fra disse tre, da de står i situasjoner der de er eneste avdelingsleder, enten på fast basis, eller som følge av langvarig sykefravær eller pensjonering av de andre i ledelsen. Dette gjør at de strekker seg ut mot andre internt og eksternt på skolen.

Utviklingen i skolen, fra å skulle ledes av en rektor med en mer eller mindre administrasjonsorientert inspektør ved sin side, til et lederteam bestående både av rektor og mellomledere, har gjort det mulig å utvikle et rom for støtte internt på skolen. Abrahamsen (2022, s. 196) løfter fram lederteam for en «viktig arena for profesjonalisering av ledelse» i skolen. Dette teamet blir da mellomlederens viktigste støttespillere for å utvikle sitt lederskap i møte med lærerne.

Tverrfaglige team

Utover rådgiving i eget lederteam, har de fleste også tverrfaglige team innad på skolene. Dette kan bestå av spesialpedagoger og helsesykepleiere i tillegg til skolens ledelse.

«Annen hver uke så har vi spes.ped-team og psykososialt-team, [...] så hvis at, hvis det ikke er noe som de trenger hjelp med øyeblikkelig, så drøfter vi det i teamet som er definert på skolen for å få en sammensatt vurdering og nye øyne på en sak. Så jeg føler meg veldig lite alene i forhold til rådgiving og veiledning av

de erfarne lærerne. Der sitter rektor, avdelingsleder. Og så hvis det er spes.ped, så sitter de med, altså spes.ped-ansvarlig 1.-2. klasse, meg og spes.ped-ansvarlig 5.-7. klasse som og er avdelingsledere. Hvis det er psykososialt, så er helsesøster med» (Informant 5).

Informant 5 beskriver her et viktig stilas rundt sin ledelse. Skolens ulike faggrupper møtes i et definert team for å sammen løse saker på best mulig måte. Dette gir henne en større ballast og en styrke når hun skal vende tilbake til lærerne med mulige løsninger. Men det er verdt å merke seg at hun påpeker at det gjelder saker som ikke trenger «hjelp øyeblikkelig». Det kan også oppstå situasjoner i løpet av en skoledag som krever rask handling. I et annet sitat uttrykker hun at hun kan spørre lærerne om hun kan «komme tilbake til dem om 20 minutter» når hun har forhørt seg litt, men det kommer ikke fram hvem hun da forhører seg med.

På informant 3 sin skole har de en gruppe bestående av:

«[...] rektor og vi har valgt å gå inn alle avdelingsledere i skole. Det var ikke det før, men på grunn av at vi er blitt så store, så klarer ikke andre avdelingsledere å ha kontroll på de andre sin avdeling lengre. Det, det lar seg ikke gjøre. Så har vi hatt en til to (faste) lærere» (Informant 3).

På denne skolen er det ikke like tydelig om det er ulike faggrupper inne, men det er tydelig at ledergruppen ved skolen drøfter saker i fellesskap sammen med representanter fra lærerne. På den måten kan avdelingslederne gi innspill på saker på tvers av avdelinger uten at de trenger å ha kontroll på alle saker på skolen til hverdags.

Informant 2 er på en kombinert 1-10 skolen, og drar derfor nytte av spesialpedagogiske rådgivere både på barne- og ungdomstrinnet:

Det er enkeltelever. Og der er jo begge to, de som er spes.ped-rådgiver, hun som er på 1-7 og hun som er på ungdomsskolen. Og så er det avdelingsleder for spes.ped på ungdomsskolen [...]. Vi er i det møtet, og så kaller vi lærere som melder inn saker da, som vi drøfter» (Informant 2).

Her beskrives det at lærerne som møter utfordringer med elever selv kan møte i det tverrfaglige teamet til drøfting. På denne måten er det ikke avdelingslederen alene som skal støtte læreren, men en sammensatt gruppe av ledere og spesialpedagoger.

Informant 4 beskriver i mindre grad et definert team, men ulike personer som brukes som ressurser i ulike saker; en i administrasjonen med bakgrunn fra psykologi som deltar i

samarbeidet i §9a-saker og elevsaker med komplekse utfordringer og koordinator for spesialpedagogikk som er aktiv med i vurderingen av saker som omhandler særlig elevers faglige vansker.

Disse interne teamene eller ressurspersonene framstår som viktige brikker i mellomledernes støtteapparat som gjør dem igjen i stand til å støtte lærerne. Det nevnes også PPT, BUP og andre eksterne instanser som enten tidvis er til stede på skolen, eller som kan kontaktes ved behov. Et par av informantene nevner at PPT er med jevnlig i møter, mens eksempelvis BUP er aktuelt når de har spesifikke elever som klienter.

«Og så én gang i måneden så er PPT med...» (Informant 5).

«PPT kommer en gang i måneden» (Informant 2).

«Ja, vi har jo samarbeid med... hvis vi tenker elevsaker så er det jo PPT og BUP [...], så kommer PPT hver tredje uke [...]. For hvis vi først har med PPT og har tromlet sammen så vil jeg at saken skal belyses fra alle side» (Informant 3).

Ettersom lærerne som ønsker støtte ofte står i saker med elever som utfordrer dem, er PPT en naturlig samarbeidspartner. Opplæringsloven gir også PPT dette mandatet til å «hjelp skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov» (*Opplæringslova. LOV-1998-07-17-61*, 1998, s. §5-6).

Relasjonsarbeid til grunn for støtte

De tre faktorene som er nevnt til nå; støtte fra rektor, eget lederteam eller andre interne eller eksterne aktører, er utenfor mellomlederen selv og dermed en del av miljøet rundt. Den neste faktoren som skal nevnes er en faktor som større grad er i lederen: *relasjonsarbeid*. Relasjonsarbeid handler om hvorvidt lederen aktivt jobber med relasjoner til sine medarbeidere for å kunne bruke det til å kunne tilpasse sin støtte til den enkelte lærer. Gjennom aktivt arbeid med å utvikle gode relasjoner kan en leder utfordre medarbeidere til å trå ut i ukjent mark, og innta oppgaver de ikke før trodde de evnet å utføre. På denne måten kan en få fram det beste i hver medarbeider. På sammen måte som *mot* i tidligere kapittel blant annet ble omtalt som evnen til å vente på riktig øyeblikk før en handler, kan relasjonsarbeid i likestor grad sees på som evnen til å vurdere når man skal bremse egne handlinger og være en mottaker for det medarbeiderne har å bringe til bordet (Brunstad, 2009).

Fire av informantene forteller at de selv har jobbet på samme skole som de nå er leder på, og dermed har kjent personalet over tid, til tross for kort tid som leder. Informant 5 uttrykker fordelene ved dette slik:

«Så er det kanskje en fordel at jeg har jobbet på denne skolen [...], for jeg vet at om det er x som kommer inn, så trenger hun noe konkret, men om det er y som kommer inn, så trenger ikke hun at jeg sier: har du prøvd røde og grønne kort? For da eksploderer hun» (Informant 5).

Informant 5 viser her at hun er svært bevisst ulike ansattes modenhet på enkelte felt, og vurderer ut ifra sin kjennskap til dem, hvilken lederstil hun bør bruke. Hun har opparbeidet seg denne kunnskapen gjennom at hun har jobbet på skolen en tid før hun ble leder, og derfor blitt kjent med deres behov for støtte. Dette gjør at hun vurderer både læreren og situasjonen når hun tilpasser lederstil. Noen av lærerne vil, i noen situasjoner, ha behov for at leder utøver en instruerende lederstil, mens for andre vil det virke provoserende og ødeleggende for relasjon og tillit. Dermed vil deres behov i større grad bli møtt gjennom en delegerende eller konsulterende lederstil.

Informant 3 forteller at hun fortsetter å bygge relasjoner med sine lærere ved å daglig oppsøke dem på arbeidsrommene om morgenen, høre om hvordan det gikk med det de skulle i helgen, eller stille spørsmål om det hun vet er viktig i livene deres. Dette sier hun at hun gjør for å skape gode relasjoner i de gode tidene, slik at relasjonen kan holde til de vanskelige dagene kommer.

«Det, jeg kan liksom ikke få understreket nok hvor viktig den relasjonen er. Det å vite litt om de uten om jobb også. De vet at du bryr deg. Det tror jeg. Senest i går hadde jeg en lærer som var inne og fortalte at hun var gravid. Og det er ikke jeg som skal være lederen hennes neste år. Men da kom hun til meg for hun turde ikke å gå til de andre. Hun ville at jeg skulle ta det opp med de på vegne av henne. Og tenker jeg at de trenger tryggheten [...] Også tror jeg bare det at du begynner å kjenne de godt, du ser det litt på dem når det er noe. Når det har kommet en dum mail, eller det har kommet ett eller annet. «Trenger du fem minutter inne hos meg eller?»» (Informant 3).

Denne tilstedeværelsen med sine medarbeidere trekkes også fram som viktig for informant 4. Hun deler at hun lever etter uttrykket: *å være herlig uperfekt*. Det forklarer hun slik:

«Altså det å være menneske som er sammen og ikke være bare et glansbilde av deg selv. Være den du er. Menneske til menneske. Og så bare utøver vi ulike roller, altså vi er mennesker som utøver ulike roller. Så

det å være til stede som et medmenneske, på personalrommet, dele av deg selv, være deg selv, le, bidra, det har vært en viktig del av min rolle, da» (Informant 4).

På denne måten skaper hun relasjoner, ikke bare for en leder som står over, men som et menneske som står ved siden av, og viser at også lederen liv består av flere sider; både styrker og sårbarhet.

Dette finner vi også igjen hos informant 1 som reflekterer over hvordan hennes år som lærer på samme skole har gitt henne innsikt i hva kollegaer tåler av press og trenger av støtte:

«[D]et at jeg kjenner kollegaene og vet en del om hvordan de jobber, hva de tåler av press og stress, det hjelper jo på her. Kontra hvis jeg hadde vært en annen plass, men jeg hadde nok brukt veldig mye tid på å bli kjent med kollega i begynnelsen hadde jeg vært en annen plass. For å forstå hva som er deres styrke og hva er deres begrensninger [...], hvem kan jeg legge, delegere ting over til. Er det den som klarer å ha det presset på seg eller er det kanskje ikke den som synes at det er nok med lærerjobben» (Informant 1).

Hun peker i tillegg på fordelen ved å kjenne elevene, slik at hun kjenner til problemstillinger og har relasjoner nok med elevene til å kunne hjelpe konkret inn i situasjoner som er utfordrende. På denne måten eksemplifiserer hun den særstillingen man står i som mellomledere, i følge Abrahamsen (2019). Ved å både være en del av skolens strategiske nivå med den kunnskap, kompetanse, kontakter og mandat som der tilhører, og være til stede på det operative nivået med lærere og elever, gir det mellomlederen en unik mulighet til å få en forståelse av problematikken og kunne spisse sin støtte deretter.

«Ja, så det har hjulpet veldig mye, for da visste jeg hvilke elever jeg trengte å gå og prate litt med, og hvem jeg skulle holde øye med og litt sånn forskjellige ting. Så det har vært nyttig. Og så har jeg jo jobbet med en god del av de lærerne som er på 5. til 7.» (Informant 1).

I motsetning til de fire foregående informantene har informant 2 kommet inn på skolen første gang som leder. Derfor har hun fra starten måttet ta aktive handlinger for å kunne bli kjent med sine lærere. Hun oppsøker dem jevnlig for å bygge opp en relasjon, og for å gjøre seg tilgjengelig for at de kan stille henne spørsmål og få støtte til det de står i, uten at de til enhver tid må oppsøke henne. Slik har hun tatt et aktivt valg om å være ofte i kontakt med det operative nivået for å kunne både styrke det, men også for å kunne bidra med sin kunnskap om skolen inn på det strategiske nivået.

«Og sa har jeg jo ville vist meg på basen. Og se at jeg gjerne stikker innom der hver dag. Om det er på arbeidsrommet etter undervisning, at de kan få, om jeg bare stikker innom bare for å si god helg, eller god middag, og da kan de få muligheten til å, ja, du vi lurer på noe! At de får muligheten, slik at de ikke trenger å springe ned til meg, for de er litt lengre oppi i etasjene» (Informant 2).

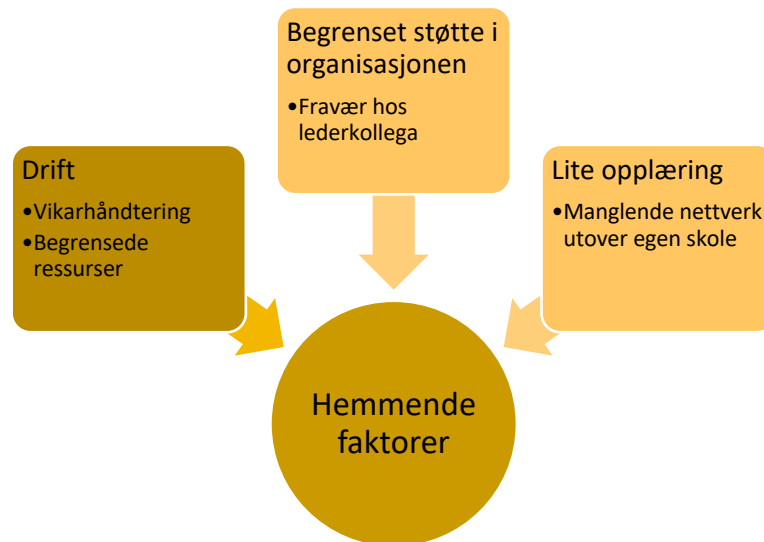
Informant 2 forteller også om hvordan hun deltar på sosiale sammenkomster og fester med resten av personalet for å kunne møtes i mindre formelle settinger og vise flere sider av seg selv.

Oppsummering fremmende faktorer

Funnene om omtales som fremmende faktorer for mellomlederens mulighet til å støtte lærernes arbeid, har blitt presentert som to hovedpunkter: faktorer som er i lederens omgivelser og faktorer som er i lederen selv. Mellomledere som opplever god støtte fra rektor, eget lederteam eller andre interne eller eksterne aktører, står sterkere når de videre skal utøve støtte til lærerne. Samtidig lederens egen evne og bevissthet rundt å utvikle gode relasjoner til dem den leder, et viktig moment for å kunne utvise adekvat støtte.

5.3.2. Hemmende faktorer

I kapittel 5.3 ble det presentert noen faktorer knyttet til drift som får betydning for lederens opplevelse av mulighet til å støtte lærere. På bakgrunn av de innsamlede data, virker det til å være noe variasjon i hvilke driftsoppgaver som tillegges avdelingslederne på tvers av kommuner, men fellesnevneren for alle er ansvaret for vikarer, og ressursfordeling på daglig basis. Det nevnes også knapphet på ressurser og mangelfull opplæring i lederrollen. Fra informantene i en kommune etterlyses det også muligheter for å delta nettverk for mellomledere på andre skoler. Det kommer ikke fram i empirien hvorvidt dette gjelder begge kommuner. Figur 6 på neste side viser hvilke faktorer som løftes fram av informantene som hemmende faktorer.



Figur 6: Faktorer som hemmer mellomleders rolle som støttende leder.

Drift

Tilbakemeldinger knyttet til driftsforhold ble ettertrykkelig presentert i forrige delkapittel, og vil dermed ikke bli gjentatt her. Det nevnes likevel for å presisere at det er en sentral faktor som kan virke hemmende for mellomleders kapasitet til å utøve en støttende lederstil. Det kan imidlertid være mulig å støtte gjennom driftsoppgaver. Informant 4 uttaler at det lærerne forventer av henne som leder, er at driften går sin gang. Dermed kan det i noen tilfeller tyde på at det er den støtten lærerne trenger, slik at de kan fokusere på elever og læringsarbeid.

Ressurser

Et rop etter flere ressurser ljoer stadig gjennom det offentlige Norge. Skolen er intet unntak, og disse informantene kjenner virkelig på at knapphet på ressurser begrenser deres mulighet til støtte lærerne med det de behøver for å kunne tilrettelegge for elevenes beste og deres læring, samtidig som de skal sørge for et forsvarlig arbeidsmiljø for lærerne.

Som Robinson (2014) skriver, antar lærere ofte at flere ressurser, gjerne i form av flere ansatte, vil løse utfordringene de står i. Dette er begrunnet i at de som allerede opplever seg som overarbeidet, ikke er i stand til å møte elevenes behov, og trenger derfor flere personer ved sin side. Mellomlederne er de som står i første linjen som mottaker av disse ønskene fra lærerne eller øvrige ansatte, og må ta stilling til i hvilken grad det er mulig å innfri, eller om de må avvises fordi budsjettene ikke strekker til.

«Du føler deg litt skvist. Du er litt mellom barken og veden. For jeg vet hvor mange timer vi har til rådighet til å fordele. Hvor mange assistentressurser vi har, hvor mange det er som skal kuttes i løpet av det neste halve året. Jeg vet akkurat på kronen hvor mye vi har å rutte med til å kjøpe inn visuelle hjelpemidler til elever med, som har vanskeligheter i matte. Og det er ingenting, altså. Men jeg er også lærer. Så når lærerne sier til meg hva de trenger eller spør; jeg tenker; her hadde det vært fint med, eller her hadde det vært fint om vi kunne støttet en i en periode. Eller kunne vi ha laget en sosial gruppe for å støtte en med sosiale vanskeligheter? Når alle de forslagene går gjennom hodet, og de skjer i samtale, må jeg likevel huske på at du har minus 10 kr på skolen sin bankkonto. Du kan ikke foreslå det. Du vet at det er det beste. Du vet at det kan hjelpe eleven, men du kan ikke foreslå det. Det synes jeg er forferdelig. Fordi at hvis jeg sitter og tenker at vi har en elev på [autisme]spekteret, sant. Jeg vet at noen konkrete hjelpemidler ... altså et par tusen... hvis vi hadde klart å slå det sammen med, med en fagarbeider i forhold til pauser og konkrete, så hadde det hjulpet. Ikke si det høyt, for du klarer ikke å faktisk gjennomføre det» (Informant 5).

Sitatet til informant 5 viser hvordan hun opplever at knappheten på ressurser begrenser hennes mulighet til å støtte lærerne med det både lærer og leder tenker vil være relevant å tilføre. Det samme kommer igjen hos informant 3, som uttrykker et ønske om å kunne sette inn flere assistenter som kan være tett på elevenes utfordringer. Robinson (2014) er tydelig på at økning i den økonomiske rammen ofte ikke er mulig, og i noen tilfeller ikke er det riktige løsningen, men at det kan kreve at man jevnlig går nøye gjennom ressursbruk og prioriterer etter hvilke resultater man sikter på. Informant 5 uttrykker likevel at det er ikke alltid det hjelper med å lytte eller snakke med andre i lederteamet. Noen utfordringer krever økonomiske ressurser for å kunne gjennomføre. Når dette er mangelvare, vil noen løsninger være middelmådige og potensielt kunne gå utover både elevens utvikling og lærerens arbeidsmiljø.

«Altså erfarne lærere vet... altså erfarne lærere har prøvd dagsplan med bilder. Det har sett på alle de tingene der. De har prøvd å endre plass i klasserommet. Altså, de har prøvd å møte disse foreldrene på en måte som skal trygge disse foreldrene. Sånn at når vi sitter i refleksjonene, når vi sitter i samtale, og når jeg gir råd og veiledning, innenfor de økonomiske rammene vi har, de praktiske rammene vi har [...]så kan jeg enten foreslå et ideal og så ikke få det til. Eller jeg kan trekke litt på skuldrene og si at dette er det vi har. Beklager. Det tror jeg er min største utfordring» (Informant 5).

Begrenset støtte i organisasjonen

Spørsmålet om ressurser har også en annen side. Flere av informantene trekker fram at de har stått i en situasjon der deres kollega i tilsvarende mellomlederstilling har vært sykemeldt over en lengre periode. I alle tilfeller har det ført til at den eller de resterende mellomlederne har

overtatt den fraværende sine oppgaver, da dette er en utfordrende rolle å sette inn en vikar for en begrenset periode. Dermed blir det en ekstra belastning for de mellomlederne som står igjen og skal ivareta både sine egne oppgaver og den andres. Løsningene de legger fram er både at de har blitt fritatt fra noe undervisning og at de har øvd seg på å bli bevisst på grensesetting. Det innebærer å kritisk vurdere prioritering av oppgave, og hvor mange saker de kan involvere seg i, og hva som må sendes videre til andre, eller tilbake til lærerne selv.

*«Jeg skulle ikke hatt første, men på grunn av sykemelding her hos en kollega, så har jeg hatt det.»
(Informant 3 om hvorfor hun har vært avdelingsleder for flere trinn enn det som først var planlagt).*

Som nevnt i forrige kapittel, beskrives støtte fra rektor, eget lederteam og andre tverrfaglige team viktig for at mellomleder i størst mulig grad kan operere som en støttende leder overfor sine medarbeidere. Dette bekreftes av dem som ikke erfarer at de står i en posisjon til å motta dette. Det trekkes fram flere grunner. Blant annet relasjon til rektor og rektors lederstil, fravær av kollegaer som fører til et lite fungerende lederteam, eller kommunale ressursutfordringer som fører til at skolen har begrenset kontakt med eksterne aktører som PPT.

«Men det skjer jo ting i vårt lederteam av og. Så egentlig så har siste halvannet år har vært preget av at vi kanskje har hatt en som har vært sykmeldt og da har vi gjerne... da har vi i vårt lederteam valgt å heller ta den biten og så har vi gjerne frikjøpt oss med at vi har hentet inn vikar der vi skulle vært å undervist» (Informat 3).

Opplæring

Skoleledere blir i all hovedsak rekruttert fra lærerstaben, enten internt på egen skole, eller fra andre skoler. I norsk skole kreves det ikke noen spesiell utdanning for å bli skoleleder, utover at det Opplæringsloven (1998, §9-1) omtaler som «pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar». Dermed er blir erfaring fra skolen et viktig moment ved ansettelse, noe OECD peker på at ikke er tilstrekkelig alene for å gjøre en god jobb som skoleleder (Lillejord & Børte, 2018). Flere av informantene forteller at de har gjennomført, eller kommende år skal gjennomføre den nasjonale rektorutdanningen, og noen av dem har også lederutdanning utover dette. Likevel viser funnene i mine undersøkelser at informantene savner både utdanning og opplæring i rollen. Av utdanning ønskes det både mer tyngde innenfor ledelse, men også andre fagfelt. Spesialpedagogikk og helse nevnes spesifikt.

«Ja, og så savner jeg, jeg savner kompetanse på sammenhengen mellom helse og skole. Det gjør jeg, jeg savner masse kompetanse på helse. Vi er ikke kvalifisert for å ta en del av de avgjørelsene vi gjør. Vi har ikke helsekompetanse. Jeg synes det er latterlig en del av det ansvaret vi får. Det jeg savner jeg. Samarbeidet med helse. Det kan stå så fint det vil at BUP har det overordnede ansvaret. Jeg har sett BUP en gang på et år. Og da var jeg heldig» (Informant 5).

Informant 2 løfter fram behovet for å kunne mer innenfor spesialpedagogikkfeltet, men hun reflekterer rundt sin rolle, og hvorvidt det er hun som leder som skal har en sterk fagkompetanse innenfor disse feltene, eller i hvilken grad deres jobb er å knytte til seg de riktige personene i enkeltsaker som berører nevnte tema. Konklusjonen faller på det sist nevnte, men likevel med en opplevelse av at de burde kunnet med likevel.

Tanken om opplæring til rollen som mellomleder står likevel ved lag. Informantene beskriver at det gis lite opplæring. En grunn for dette som de løfter fram, er at det ikke er noen tydelig arbeidsbeskrivelse, og dermed vanskelig å få tak hva som ligger i rollen, og dermed hva man skal få opplæring i. Men det etterlyses spesifikt opplæring i digitale systemer, innføring i faste hendelser og frister på årshjulet som de må forholde selv til, og oversikt over skolens relasjoner til andre instanser.

«Det å gå inn i denne stillingen med en sånn bratt læringskurve som det er. Du får ikke noe opplæring i systemene Du får ikke et ark med tidsfrister med det du må huske å gjøre. Eller, altså bare en sånn ting med kartleggingsprøvene og nasjonale prøver; det er ingen som sier til meg at du vet det at du må eksportere og huske å melde opp, sant? Fraværshåndtering. Altså det er ingen som sier alle disse praktiske tingene, så når du glemmer det eller du er for sent ute eller du havner bakpå, så går du jo konstant og føler at du ikke får til jobben din. Ikke når du kommer i møte med lærerne, men når det kommer til alt det andre. Summen av belastningen på å at du føler at du ikke får det til, er der. Men, men ikke på grunn av møte med lærerne. På grunn av helt andre ting» (Informant 5).

Funnet knyttet til opplæring er altså todelt: Det ønsker både mer utdanning innenfor ledelse og fagspesifikke områder for å kunne stå sterkere som ledere, og oppleve at han har en annen faglig tyngde enn lærerne som man kommer fra og nå skal lede, men like mye handler det om å få rollespesifikk innføring for å kunne ivareta de oppgaver som ligger til mellomlederrollen. Det siste byr på noen utfordringer på tvers av skoler, da det ikke forekommer felles arbeidsbeskrivelser, men avhenger av rektors delegering på den enkelte skole.

Nettverk

Det siste funnet som skal presenteres i denne delen er, er mellomledernes ønske om å delta i et nettverk med andre skoleledere i kommunen. Dette nevnes kun av informantene i den ene kommunen, så det er dermed noen usikkerhet knyttet til hvorvidt det gjelder alle informantene. Informantene i den ene kommunen forteller at rektor er en del av et fellesskap av rektorer, men at det ikke finnes noe tilsvarende som innbefatter mellomledere.

«Det skulle vært et større kommunalt rom for mellomledere. Det er fellesskap mellom rektorene. Der rektorene møtes, de får informasjon. De har erfaringsdeling, de får veiledning, de får støtte i forhold til arbeidsoppgaver som de har i forhold til økonomi, forvaltning, og så videre. Vi i mellomlederrollen, har lite, både lite fellesskap med de andre lederne og støtte» (Informant 4).

Samlet sett viser informantene til tre faktorer de savner i dag, og som de anser som mulig å dekke inn ved å opprette et nettverk for skoleledere med både rektorer og mellomledere til stede. Disse faktorene er:

1. Informasjon fra skoleeier. Mellomlederne uttrykker frustrasjon på å ikke har oversikt over hva som er forventet eller hva som «rører seg» fra skoleeiers side.
2. Erfaringsdeling: Som beskrevet tidligere, blir mellomlederrollen formet i stor grad på hver skole, og mellomledere har lite opplæring i hva denne rollen innebærer, eller hvordan de skal løse enkelte saker.
3. Lederutvikling: Det kreves ikke spesiell utdanning for å tre inn i skolelederrollen, men informantene opplever at de har behov for faglig utvikling for å kunne løse rollen på en tilfredsstillende måte. Derfor er de tørste etter mer utdanning og utvikling for å stadig kunne står stødigere i sin arbeidssituasjon.

«Rektorene har nå gått på lederutviklingskurs, altså det å få påfyll og bevisstgjøring [...]men det får ikke vi som mellomledere ta del i. Det har vært veldig sunt, for det å bare gå i sin egen boble på sin egen skole kan gjøre det utfordrende å løfte blikket. Og igjen det med å ta vare på seg selv i det en får et input på hvordan de skal gjøre ting, så, så klarer han på en måte å finne en, ja, balanse, bedre balanse da. Ja, enn å gå bare i sitt eget hode og skal finne opp de lure tingene, de gode løsningene. Og det er jo mer krevende det, enn å få inspirasjon. Og da tenker du, da kan jeg prøve det her, eller i den saken kan jeg gjøre det sånn. Ja, så det er, ja det er godt» (informant 4).

Slike nettverk finnes i noen av informantenes omegnskommuner, så dette funnet peker på at det er ønskelig at flere kommuner oppretter slike møtepunkter. Informantene som løfter fram dette kommer også fra en kommune som har vært gjennom en strukturell endring i siste årene, og

påpeker dermed at slike nettverk var til stede før omleggingen. Dermed med kan de peke på et før og et etter, og ser hvordan mangelen på dette nettverket nå oppleves å hemme deres utøvelse av egen lederrolle.

«I den gamle kommunen så var vi ansett som å være en del av ledelsen. Så når det var informasjon som ble gitt, eller når det var samlinger, så var det vi som ledelse.. [... Jeg har mistet] kontroll på hva vi har å forholde oss til, og da igjen argumentasjonen for hva vei er blir på vei til, hva leder vi etter. Så en mister på en måte litt, at hvis en ser ledelse som både nedadgående og oppadgående, så har, så har jeg mistet det oppadgående i større» (Informant 4),

Oppsummering hemmende faktorer

Funnene som omtales som hemmende faktorer for mellomleders mulighet til å støtte lærernes arbeid har blitt presentert som tre hovedpunkter. For det første omtales det i hvilken grad mye tid brukes til å ivareta driftshensyn og sjonglere begrensede ressurser. Det andre funnet er mellomledernes opplevelse av hvordan begrenset støtte i egen organisasjon, enten på grunn av relasjon til rektor, eller fravær hos kollegaer, hemmer deres arbeid. Til slutt ble det vist til informantenes ønske om mer opplæring, utdanning og nettverk med andre skoleledere og skoleeier for å styrke sin rolle.

6.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte de sentrale funnene i empirien i lys av tidligere forskning og teorien som har blitt presentert i denne oppgaven. Drøftingen vil bli strukturert etter forskningsspørsmålene, og vil derfor fremkomme etter samme disposisjon som kapittel 5 for å skape en gjennomgående struktur:

1. *Hvilken forståelse har mellomledere av begrepet ledelse og beskrivelse av egen lederstil?*
2. *Hvordan opplever mellomledere balansen mellom å utvise støtte til lærerne og ivareta administrative hensyn?*
3. *Hvilke faktorer opplever mellomledere som hemmende eller fremmende for deres støtte til lærerne?*

Summen av disse spørsmålene vil føre fram til en besvarelse av oppgavens hovedproblemstilling: ***Hvordan beskriver mellomledere i skolen at de utøver støtte til lærere?***

6.1 Hvilken forståelse har mellomledere av begrepet ledelse og beskrivelse av egen lederstil?

6.1.1 Forståelse av begrepet ledelse

De sentrale funnene knyttet til spørsmålet om forståelse av begrepet *ledelse* var at mellomlederne i hovedsak så på ledelse som å *støtte medarbeiderne* i deres hverdag og *lede dem videre*. Ved siden av dette beskrev de også ledelse som å ha overblikk og kontroll over hva som rørte seg i skolen for å vite hvordan de best mulig kunne støtte og lede videre. Til sist var det ivaretagelse av administrative hensyn som ble beskrevet som en viktig bestanddel i deres forståelse av *ledelse*.

Som tidligere nevnt, råder det ingen entydig definisjon av begrepet ledelse i teori eller tidligere forskning (Irgens, 2016). Likevel er det noen fellestrekk ved mange av definisjonene som gjøre det mulig å få en viss forståelse for hva begrepet *ledelse* innebærer. Hovedtrekkene er da at lederen går foran og viser vei, samtidig som den støtter medarbeiderne sine for å få dem med i samme retning (Brunstad, 2009; NAOB, u.å.).

Funnene i denne studien viser at de spurte mellomlederne i skolen sin forståelse av begrepet *ledelse* er i tråd med det sentrale innholdet i mangfoldet av de ulike definisjonene, og like mye at de ser på rollen slik fokuset på profesjonalisering tilsier. Informantene peker nettopp på at de ser på ledelse som å «gå foran og gå ved siden av» (informant 4).

Summene av informantenes beskrivelser gir derimot to ulike perspektiver på hva det innebærer å *gå foran*. På den ene siden uttrykkes det at lederens oppgave er å lede utviklingsarbeid, som jo kan sees på som et paradoks når de uttaler at vi får tilgang til lite utvikling selv (jf. kap. 5.3), og peke ut retningen man skal gå i fellesskap. Dette samsvarer med det man finner igjen i litteraturen. Brunstad (2009) nevner at lederens oppgave er å stå i front og lede inn i det nye og ukjente landskapet som ligger foran når endring og utvikling skal drives. Dette krever at lederen utvikler sitt *Janusblikk*, som Brunstad (2017) omtaler som evnen til å se dobbelt i den forstand at en ser både det som har vært og det som er nå både i organisasjonen og rundt. Dette er grunnlaget for å kunne forstå hvilken retning en bør lede sine medarbeidere videre. På den annen side henviser informantene til at lederens oppgave kan være å stå i front i utfordrende saker. Da er det ikke snakk om saker som er en del av den planlagte og styrte utviklingen til organisasjonen, men når hendelser oppstår som lærerne opplever som vanskelig å håndtere selv. Det kan være uenigheter med foreldre, elever som utfordrer litt ekstra eller systemer som ikke støtter opp under arbeidet som lærerne skal gjøre. Her anser informantene lederen som spydspissen inn i enkeltsaker. Samlet sett kan man anse at denne empirien peker på at mellomledernes forståelse av en *leder som går foran* innehar to ulike komponenter. Det ene er lederen i front i planlagt utvikling for hele organisasjonen, og det andre viser til lederen i front for problemløsning i enkeltsaker. Begge deler kan sees på som å lede utvikling, men med ulik andel av organisasjonen som aktører.

Tanken om at lederen viser vei også i enkeltsaker, kan også være et uttrykk for at lederen *går ved siden av* medarbeideren og støtter når det er utfordrende tider. Samtidig viser empirien at dette ikke er eneste måten mellomlederne viser sin støtte. Informantene er tydelig på at de ikke anser ledelse som å skulle overta medarbeidernes oppgaver når det er vanskelig, kun i et fåtall av saker. Å *stå ved siden av* viser heller til å kunne gå i dialog med medarbeidere, reflektere sammen og gi råd i rette tid. Bakgrunnen er at mellomlederne anerkjenner at ledelse i skolen dreier seg om å lede høyt utdannede mennesker som også kan ha mer kompetanse enn leder på

de enkelte feltene (Spillane 2006). Dermed viser disse informantene en refleksjon rundt det Brunstad (2009) omtaler som *mot* til å avvende sine egne responser i påvente av å avdekke hvilken ressurs medarbeiderne selv kan være i løsningen av egne utfordringer, slik en av rektorene i empirien ble beskrevet. Slik viser de hvordan de i praksis legger distribuert ledelse til grunn for forståelsen av begrepet *ledelse*, ved at ledelsen oppstår i interaksjonen mellom leder og medarbeider.

6.1.2 Beskrivelse egen lederstil

Når mellomlederne i denne undersøkelsen skal beskrive egen lederstil, viser de at de er bevisste på å tilpasse sin ledelse etter hvilken lærer de møter og hvilken situasjon den står i. Men overordnet dette, er hovedtrekkene at de beskriver lederstilen sin som støttende, preget av lytting og relasjonsbygging, delvis ved å være til stede blant lærere og elever, men også at de i enkelte saker utviser en form for instruerende lederskap hvis de vurderer at lærerens kompetanse eller erfaring tilsier at det er mest hensiktsmessig.

Begrepet *lederstil* henspiller på **hvordan** ledelse blir utøvd, til forskjell fra lederrolle som i større grad peker på **hva** som er innholdet i ansvarsområdet og arbeidsoppgavene (Irgens, 2016).

Tidligere forskning trekker fram den historiske utviklingen som gikk fra at skolen hadde en inspektør med administrative oppgaver til at mellomlederen, ofte omtalt som avdelingsleder, fikk utvidet sitt ansvarsområde. Den nye rollen innebærer at mellomlederen også er en reel leder som deltar sammen med rektor i et lederteam, som har ansvar for å følge opp utvikling på egen avdeling. Ofte også med personalansvar (Abrahamsen, 2019). Denne endringen er så ny at det enda er en del lærere i den norske skole som har hatt sitt virke under den tidligere modellen, og utviklet sin praksis i en kultur der en var den autonome lærer med ansvar for eget klasserom og egne elever. Når denne autonomien nå utfordres, kan det være kime til konflikter mellom lærere og ledelsen, om det ikke møtes med kløkt og klokskap (Abrahamsen & Aas, 2014). Mellomleders lederstil må derfor tilpasses disse potensielle spenningene.

Dette kommer også frem i empirien. Mellomlederne uttrykker ikke direkte en bevissthet rundt denne historiske utviklingen. Likefullt beskriver de at de har lærere som er tydelige på at de ønsker å gjøre ting på sin måte uten for mye innblanding og at flere lærere besitter en erfaring

som tilsier at de har prøvd mange ulike alternativer før de oppsøker støtte hos lederen. Derfor uttrykker informantene at de vurderer nøye hvordan de utøver ledelse overfor den enkelte lærer. For at det ikke skal oppstå konflikter, slik som Abrahamsen og Aas (2014) skisserer at det er fare for, er mellomlederne i denne empirien svært bevisste på å bruke lytting som hovedstrategi. Deres lederstil er dermed preget av å være imøtekommende og lyttende overfor lærerne, heller enn tydelig rådgivende. På denne måten uttrykker lederne at de får en bedre forståelse for både utfordringene og for hvordan den enkelte lærer vil bli møtt, samtidig som de stadig utvikler sin relasjon til medarbeiderne. Denne varheten for lærens erfaringer og opplevelser av lederrollen, som mellomlederne beskriver å ta med seg inn i sin aktive lytting til lærerne, er grunnlaget for at de kan utøve en situasjonsbestemt ledelse (Brunstad 2009). Når lyttingen går over aktiv handling der mellomlederen imøtekommer behov, er lederstilen i all hovedsak preget av støtte mer enn instruksjoner. Men dette vurderes utfra lærernes modenhet på enkeltområder (Irgens 2016).

Det kan tenkes at denne lederstilen er et tydelig steg i retning av den nye profesjonen *mellomleder* som nå vokser fram i norsk skole (Abrahamsen & Aas, 2014). Den viser seg ved ledere som jobber for å utvikle sin egen ledelse, og underbygger den nye profesjonaliseringen av mellomledere (Helstad & Mausethagen, 2019). Deres hovedfokus er å bli god på å lede andre der, på den måten og på de områdene der de trenger å bli ledet. Mens lærerne selv er eksperter på sitt fag, er lederens sin jobb å utvikle en lederstil som legger til rette for at lærerne kan bruke og utvikle sin kompetanse. På denne måten kan en oppnå tillit og respekt for hverandres virke. Dette i stedet for at lederen skal være god på alle områder i skolen og kunne gi ekspertråd i enhver situasjon, slik som Spillane (2006) omtaler som en altfor omfattende og kompleks oppgave. Basert på informantenes beskrivelser, kan dette være en lederstil som underbygger denne historiske endringen. Den åpner for å møte de autonome lærerne med anerkjennelse for deres kompetanse og erfaring, samtidig som det skaper en grobunn for å kunne lede lærerne til videre utvikling. Samtidig uttrykker informantene at de opplever dette som utfordrende. De ønsker langt på vei å ha mest mulig kunnskap om og erfaring fra flere områder for å kunne ha en større tyngde inn mot lærerne når utfordringer oppstår. Men erkjennelsen deres er at lederrollen omhandler om å løfte fram andres kompetanse i størst mulig grad.

6.2 Hvordan opplever mellomledere balansen mellom å utvise støtte til lærerne og ivareta administrative hensyn?

Et sentralt funn knyttet til forskningsspørsmål 2, er at informantene uttrykker at nødvendige administrative oppgaver tar svært mye av deres tid. Noen av disse oppgavene, som vikarhåndtering, krever også tid utover arbeidstid. De understreker at disse driftsoppgavene tar mye av tiden de både hadde ønsket, og føler behov for å bruke til å støtte lærerne.

Robinson (2014) har vist til at skoleledelse er av stor betydning for elevenes resultater, og er på den måten en viktig stemme inn i debatten om å opprettholde og videreutvikle endringen fra den administrative inspektøren til den utviklingsfokuserede avdelingslederen. Lillejord og Børte (2018) konkluderer også med at pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid er best ressursutnyttelse av mellomlederrollen. Det er også beskrivelser av hvordan en skal utøve en best mulig ledelse av utvikling som er hovedfokus i mye av litteraturen på skoleledelse (Robinson, 2014), men det har vært krevende å finne både tidligere forskning og teori på hvordan man best mulig kan balansere denne utviklingsfokuserede ledelsen med håndtering av administrative hensyn. Dog er Robinson (2014) litt innom dette når hun nevner *strategisk bruk av ressurser*, men det er mest i retning av en bevissthet om at flere ressurser ikke nødvendigvis gir bedre resultater om de eksisterende brukes mest mulig strategisk.

Informantene i denne studien legger ikke skjul på at de opplever det som utfordrende å balansere ledelse og støtte av lærerne samtidig som de skal ivareta driftshensyn. I hovedsak er deres driftsansvar knyttet til vikarhåndtering. Dette uttrykker de at krever mye tid både i arbeidstiden, og ellers i døgnet. Hvorvidt det er riktige og nok voksne tilstede blant elevene til en hver tid, eller i ytterste konsekvens et minimum, står fram som et ansvar som står over de fleste andre i skolehverdagen. I perioder beskriver de at dette tar veldig mye tid og fokus fra det utviklingsarbeidet de skulle ha drevet og den tiden de skulle brukt til å være tett på lærerne, slik at som Abrahamsen og Aas (2014) skriver at hensikten med den nye modellen er. Til tross for at Robinson (2014) ikke svarer fullstendig på dette spørsmålet om håndtering av vikarkabalen, utfordrer hennes forskning empirien noe når hun skriver om *strategisk bruk av ressurser*, viktigheten av å stadig evaluerer ressursbruk for å sikre at det brukes i tråd med skolens mål og verdier.

Abrahamsen og Aas (2014) nevner også at deres informanter omtaler dette i undersøkelser som de har gjort, men skriver videre at de ikke ønsket å fokusere på det i sin forskning. Slik underbygger deres forskning forventningene som gis til mellomledere at de skal vise en «ledelsespraksis tett på lærerne, og nedtoning av delegerede administrative oppgaver» (Abrahamsen & Aas, 2014, s. 311). I forbindelse med senere forskning viser de til at Rambøl sin undersøkelse blant mellomledere på peker på at mellomlederens hovedoppgave er ledelse av utvikling, mens de bruker mest tid på administrasjon (Abrahamsen & Aas, 2019).

Et spenningsforhold som til nå framstår som noe ubesvart i tidligere forskning, er hvordan det er tenkt at alle de administrative oppgavene som inspektøren før hadde skal løses om dagens mellomledere i hovedsak skal ha fokus på å lede utvikling og være tett på lærerne. Flere av inspektørens oppgaver, som vikarhåndtering, er fremdeles høyst nødvendig for at skolen skal fungere. I tillegg kommer alle oppgaver knyttet til internkontroll, sørge for at skolen drives i tråd med regelverk og videreutvikling av skolen som organisasjon (NOU 2003:16, u.å.; Wadel, 1997). Skoler av en viss størrelse har i noen tilfeller ansatt flere mellomledere nå enn de hadde inspektører, så dermed er det klart at det er flere ledere å fordele arbeidet på. Men samtidig viser både empirien i denne masteroppgaven og tidligere forskning at det ikke er uvanlig at mellomledere også sjonglerer undervisning i tillegg til ledelse og administrativt arbeid (Lillejord & Børte, 2018). Dermed er informantene i denne studien tydelig på at vekten av driftsoppgaver er tyngre enn det som fremkommer av både tidligere forskning og signaler fra offentlige myndigheter gjennom omtaler av hva en skoleleder skal fokusere på. Basert på denne masteroppgavens empiri, kan det tyde på at den norske skolen enda har en lang vei å gå for å bli omforent om en balanse mellom ledelse og administrasjon som både gagnar skolen og elevene, og som er bærekraftig for en mellomleder over tid.

6.3 Hvilke faktorer opplever mellomledere som hemmende eller fremmende for deres støtte til lærerne?

6.3.1 Fremmende faktorer

Informantene trekker fram flere faktorer som bidrar til å styrke deres mulighet til å støtte lærerne. I hovedsak handler det om støtte i organisasjonen; fra rektor, eget lederteam eller andre tverrfaglige team og eksterne instanser. Utover dette vektlegger de at arbeidet med relasjoner

og aktiv lytting til sine medarbeidere er en viktig fremmede faktor for å kunne utøve adekvat støtte.

Mellomledernes posisjon som et *nav* i organisasjonen (Hope, 2015) mellom det strategiske og det operative nivået (Abrahamsen, 2019) setter dem potensielt i en unik posisjon til å støtte lærerne. Men dette avhenger av rektors tilnærming til sine mellomledere. Abrahamsen og Aas (2019) peker på at rektor at en avgjørende rolle i å frigjøre eller begrense mellomledere til å lede og støtte lærerne.

Funnene i denne undersøkelsen beskriver rektorer som utøver to ulike lederstiler, som skaper et stort rom for å mellomlederne til å forme sin lederrolle. Den ene typen er den som gir mellomleder tilnærmet fritt spillerom til å gjøre det den selv anser som viktig, uten å selv instruere eller befatte seg med hvordan det utføres. Denne rektoren er ikke den som viser støtte ved å veilede eller komme med innspill når det er behov for råd, men som utviser en grunnleggende tillit til at mellomleder klarer dette på egen hånd. -vedkommende har jo tross alt fått jobben. Den andre rektoren som også gir mellomleder reel ledermakt, beskrives som en rektor som både gir rom til mellomlederens egne vurderinger, men som også er tett på når mellomleder har behov for støtte og veiledning. Selv om begge rektorene beskrives som rause og støttende, uttrykkes det at mellomleder opplever mer faktisk støtte fra den siste typen rektor. Dermed opplever de også å stå sterkere i sitt møte med lærerne når de ikke bare har rektors tillit i ryggen, men også dens refleksjoner og råd i bagasjen.

Rektors lederstil er ikke bare av betydning i relasjonen med den enkelte mellomleder, men også i det indre livet i lederteamet. Dette gjelder da særlig skoler, hvis ledelse består av mer enn kun rektor og én mellomleder, som er tilfellet i denne undersøkelsen. Abrahamsen og Aas (2019) peker på at i hvilken grad rektor ser på sitt lederteam som en informasjonskanal eller et diskusjonsforum, er avgjørende for hvordan skolen får utnyttet ressursen som mellomlederne er. Informantene mine står i ulike situasjoner, hva angår fungerende lederteam, som følge av sykemeldinger blant kollega. Men de som har et funksjonelt lederteam, i kraft av at de har flere mellomledere i ledelsen og at de er til stede på jobb, er tydelig på at det er en av deres viktigste faktorer for å kunne støtte lærerne. De peker på gode relasjoner innad i teamet, muligheten til å «blåse ut» (informant 3) til hverandre når det stormer rundt dem, og fordelen med å inneha ulike kompetanse som de kan dele med hverandre i vanskelige saker. Abrahamsen og Aas (2014) løfter også fram denne indre støtten i lederteamet som viktig for å utnytte potensiale i hver av

rollene. Dette viser viktigheten av å utvikle team som fungerer godt, hvor medlemmene er trygge på hverandre og takhøyden er stor i møte med hverandres utfordringer og frustrasjoner.

6.3.2 Hemmende faktorer

På andre siden av skalaen viser undersøkelsene til funn som beskriver hemmende faktorer for mellomleders støtte til lærerne. Det som står tydeligst fram er den overveldende mengden informantene opplever av administrative oppgaver. Ettersom dette ble drøftet i kap. 6.2, vil det ikke bli inkludert her. Utover håndtering av drift, løftes det fram manglende støtte i egen organisasjon, lite kontakt med nettverk utover egen skole og manglende opplæring.

Mellomledernes arbeidshverdag står i et avhengighetsforhold til deres rektor, i form av at de er forventet å handle i tråd med det rommet som rektor skaper for deres ledelse (2009-2010). Likefullt preges det av den graden av involvering som rektor velger å vise. Mine funn viser at rektors støtte varierer, og at manglende støtte er en klar hemmende faktor som påvirker mellomlederens støtte til lærere. Til tross for at det er mellomlederne som får hovedoppgaven med å følge opp lærernes arbeid (Abrahamsen, 2019), er det fremdeles rektor som «har det faglige, det pedagogiske og det administrative ansvaret for skolen» (2009-2010). Dermed kan vi anta at de bør ha en grad av interesse av å støtte mellomlederne best mulig i å utøve sine delegerte oppgaver, uten å begrense mellomlederens rom for lederskap. Informantene som opplever at de ikke får reel støtte av rektor eller blir redusert til å bare utføre rektors bestilling, får ikke utnyttet sitt potensiale som leder, og blir begrenset i sin mulighet til å støtte lærerne. Denne opplevelsen av manglende støtte beskrives på to ulike måter av informantene. Det ene er fravær av involvering, ved at oppgaver overlates til mellomleder alene uten at rektor velger å delta i refleksjoner eller med råd. Det andre er at mellomleder og rektor har såpass ulikt syn på skolens utvikling, og hvordan en skal lede personalet og elever, at det negativt påvirker relasjon mellom dem. På samme måte som det beskrives at arbeid med relasjoner er viktig for å kunne ledere lærere, er relasjonsarbeid nødvendig for forholdet i lederteamet, og rektors ledelse av sine ansatte som inkluderer mellomledere. (Brunstad, 2009; Sølvi Lillejord, 2003; Sørreime, 2020)

Videre viser denne empirien at mellomledere som ikke har et lederteam å støtte seg på, som følge av fravær hos kollega, beskriver at de står mer alene i vurderinger. I første omgang kan

dette være et lite varsku til mindre skoler, eller skoler som går med redusert ledelsesressurs i en periode, at graden av støtte til de fungerende lederne blir lavere og dermed minsker også støtten de kan vise videre til lærerne. Derfor blir det ekstra viktig å oppfordre til interne tverrfaglige samarbeid, eller se utover eget hus og skape et nettverk på tvers av skoler. Empirien ser noe om hvordan dette kan gjøres i praksis. På en av skolene beskrev mellomlederen en noe utfordrende relasjon med rektor, samtidig som det ikke var flere til stede som utgjorde lederteamet ved skolen. Hun var dermed svært bevisst på å knytte til seg andre på skolen med ulik kompetanse. Dette førte til at hun også fikk tverrfaglige blikk inn i utfordrende saker. På denne måten fikk hun snudd en potensielt vanskelig situasjon til noe svært positiv, og mulig til inspirasjon for andre. Fordelen er nettopp det tverrfaglige blikket en får ved å involvere flere yrkesgrupper, til kontrast fra lederteam som i de fleste tilfeller kun består av pedagoger, ettersom det er krav om pedagogisk utdanning for rektorer etter Opplæringslova (1998) §9-1.

Mellomlederne i denne empirien virker til å være opptatt av å utvikle sin egen profesjonalitet ved å stadig lære hva rollen innebærer og øke sin kompetanse for å stå stødigere i jobben. Den interne støtten og dialogene på skolen er et viktig ledd i dette, men samtidig etterlyser flere av dem å få delta i nettverk som går på tvers av skoler. I stor grad henger dette sammen med det som tidligere forskning sier, at det er stor variasjon mellom rolleutøvelsen, som følge av manglende arbeidsbeskrivelser (Abrahamsen & Aas, 2014; Lillejord & Børte, 2018). Det er ønskelig fra informantene her at et slikt nettverk skulle inneholde både kompetanseheving på ledelsesfeltet, men også erfaringsutveksling med andre i samme rolle. Det vises til at noen kommuner har dette, men langt fra alle, ifølge denne empirien. Ved å skape en arena for både kompetanseheving og erfaringsutveksling, vil en svare på utfordringene ved at flere mellomledere ikke har mer utdanning enn lærerne de leder, og ikke har noe lederutdanning, slik OECD påpeker (Lillejord & Børte, 2018), samtidig som det kan styrke mindre skoler eller skoler med fravær i lederteamet, ved å legge til rette for diskusjon og inspirasjon rundt hvordan en løser balansen mellom å lede utvikling og støtte lærerne, samtidig som man ivaretar driftshensyn.

7.0 Konklusjon

Problemstillingen som denne oppgaven skulle besvare er:

Hvordan beskriver mellomledere i skolen at de utøver støtte til lærere?

For å konkretisere problemstillingen har det blitt stilt følgende tre underspørsmål.

- 1. Hvilken forståelse har mellomledere av begrepet ledelse og beskrivelse av egen lederstil?*
- 2. Hvordan opplever mellomledere balansen mellom å utvise støtte til lærerne og ivareta administrative hensyn?*
- 3. Hvilke faktorer opplever mellomledere som hemmende eller fremmende for deres støtte til lærerne?*

Dette kapittelet vil redegjøre for hvordan problemstillingen er blitt besvart ved hjelp av tidligere forskning, teori og empiri som er blitt drøftet over.

7.1 Begrepet ledelse og beskrivelse av egen lederstil

Mellomlederne i denne undersøkelsen uttrykker sin forståelse av begrepet ledelse i tråd med mange av de ulike definisjonene en finner i litteraturen. De omtaler ledelse i hovedsak som å gå foran og vise vei, samtidig som man står ved siden av og støtter medarbeiderne.

Videre omtaler de sin egen lederstil som støttende i størst mulig grad, men også med innslag av instruerende når de opplever at det er mest hensiktsmessig. Dette er i tråd med teorien om situasjonsbestemt ledelse som fremmer at lederen må vurdere medarbeiderens modenhet i form av kompetanse, erfaring og personlighet når det skal velges lederstil.

7.2 Balansen mellom å utvise støtte og ivareta administrative hensyn

Tidligere forskning og offentlige styringsdokumenter setter retningen for den nye skolelederrollen som har utviklet seg de siste tiårene. Det foregår en profesjonalisering av mellomlederrollen som endres fra å kun ivareta administrasjon til å skulle være en pedagogiske leder for lærernes utvikling for å bedre elevresultater. Mellomlederne i denne undersøkelsen viser til at de er innforstått med denne endringen, og at de ønsker å utøve sin rolle i

overenstemmelse med disse føringene. Men opplevelsen deres er likevel at alle de administrative oppgavene som tidligere ble løst av inspektører, fremdeles må gripes. Særlig nevnes vikarhåndtering. Samt nye krav til dokumentasjon for å imøtekomme krav som stilles for at skolen skal drives innenfor regelverket. Funnene i denne avhandlingen viser at mellomledere i skolen i dag opplever det som utfordrende å fungere som ledere som støtter lærerne og samtidig legger til rette for deres utvikling når mengden av de administrative oppgavene tar brottdelen av deres tid. Det er forståelse for at disse oppgavene også må fylles av noen for at virksomheten skal gå sin gang, men det beskrives at ivaretagelsen av driften overskygger lederoppgaver som fremmes i offentlige styringsdokumenter og som forskningen viser at er viktige for å bedre elevresultater.

7.3 Fremmende og hemmende faktorer

Denne studien peker på to hovedfaktorer som *fremmer* mellomledernes støtte til lærerne. Først og fremst handler det om faktorer i lederen selv. Det vektlegges dens evne til å lytte til sine medarbeidere for å forstå utfordringene og sammen reflektere over løsninger. Videre er det mellomlederens bevissthet rundt å bygge gode relasjoner til lærerne for å øke sin kjennskap til dem og deres styrker, og skape en tillit og trygghet som kan være en viktig basis når støtten søkes og utvises. Dermed løftes det fram mellomlederens eget nettverk. I første rekke står rektor som nærmeste leder, men også skolens lederteam og interne eller eksterne tverrfaglige team er viktige støttepartnere. Disse skaper ulike arenaer hvor mellomlederen kan søke råd og støtte når den står i utfordrende saker.

I kontrast til dette står de *hemmende* faktorene fram som mangel på dette støttende nettverket. Mellomledere som ikke opplever at de har en rektor som de kan rådspørge seg med, eller andre i nærheten som følge av mindre forhold, fravær eller vanskelige relasjoner, føler seg mer alene i vurderinger. Dette henger også sammen med begrenset utdanning og kompetanse utover det samme som lærerne de skal lede. Men den viktigste faktoren som hemmer mellomledernes mulighet til å støtte lærerne, er mengden av de administrative oppgavene som styrer mye av deres tid og fokus.

7.4 Oppsummering

I lys av de tre underspørsmålene er svaret på problemstillingen at de spurte mellomlederne i skolen beskriver at de utøver støtte til lærerne primært gjennom to hovedaktiviteter: ved å lytte til dem, både for at de skal oppleve å bli hørt, for å kunne lytte ut utfordringene og bli kjent med hvem den enkelte lærere er i møte med utfordringer. Dette fremmes når mellomlederen selv opplever støtte i egen organisasjon, men hemmes av at de har opplevd at støtte er fraværende. Samtidig opplever mellomledere som deltok en overveldende mengde med administrative oppgaver som må ivaretas, og dermed i stor grad går ut over deres mulighet til å utvise støtte og lede utvikling.

7.5 Implikasjoner for praksis, politikk og forskning

Denne studien bekrefter at mellomledere i skolen er bevisst sitt oppdrag i å bistå rektor med å lede skolen som organisasjon, legge til rette for lærernes utvikling som igjen har positiv innvirkning på elevens resultater. Derimot opplever de at de hindres primært av mange administrative oppgaver. Derfor kan denne oppgaven være til inspirasjon for den norske skolen til å gjennomgå sin håndtering av driften, da særlig vikarhåndteringen, for å vurdere om den kan gjøres mer effektiv for å frigjøre mellomlederen til å bli en enda større ressurs inn mot lærerne. Samtidig peker funnene på behovet for å være oppmerksom på mellomledere som i perioder er alene på egen skole, enten fordi skolen er liten, fordi det er fravær i ledelsen eller som følge av uheldige relasjoner innad i ledergruppen. I slike situasjoner vil det være ekstra viktig at det sikres at det finnes et nettverk eller ressurspersoner enten internt på egen skole eller eksternt i kommunen, som mellomlederen kan bruke som sparringspartnere ved behov for å bedre kunne støtte lærerne.

I politiske styringsdokumenter og forskning fokuseres det mest på skolelederens oppdrag ved å lede utvikling. Sett i lys av denne studien, kan det være på tide å utvide fokuset, til å kunne si noe om hvordan dette skal drives samtidig som driftshensyn ivaretas, eller om noen av de administrative oppgavene skal flyttes fra skoleledelsen til andre roller på skolen. Det er mulig at det også er behov for en avklaring og tydeliggjøring av hva som forventes av mellomlederrollen, slik at den ikke må formes på hver enkelt skole. I noen tilfeller kan det være en fordel at den formes lokalt for å kunne tilpasses rektor og lederteamets styrker, men samtidig

gjør det at mellomleder er helt prisgitt rektors behov for avlastning og ikke har noen retningslinjer å kalibrere seg etter når arbeidsmengden blir for overveldende eller begrensende.

For forskningen vil dette også ha betydning for at man i tiden som kommer bør anerkjenner denne spagaten som mellomledere ender i, og ta den til etterretning når det omtales hvordan de skal utøve sin lederrolle.

7.6 Oppgavens styrker og svakheter

Slik metodekapittelet beskriver, er denne oppgaven bygget rundt informasjon fra mellomledere i praksis og litteratur som omhandler samme tema. Denne oppgavens styrke er at den intervjuer mennesker som står midt i hverdagen som omtales. Empirien gir innblikk i førstehåndskilders beskrivelse av deres arbeidshverdag. Slik har jeg fått komme tett på feltet.

Samtidig kan det fremstår som en svakhet at det kun er mellomlederne som undersøkes når spørsmålet også omhandler en tredjepart. For å få en enda bredere forståelse for hvordan dette temaet utspiller seg i praksis, ville det vært en fordel å intervju flere mellomledere, men også intervju lærere som ledes av disse lederne, og observerte hvordan støtte til lærere foregår i praksis.

7.8 Videre forskning

For å skape et enda klarere bilde av hvordan mellomledere utviser støtte til lærerne, bør det gjøres flere undersøkelser.

Tema som kan være aktuelle for videre forskning er:

- *Hvordan opplever lærere mellomledernes støtte?* Dette kan være nyttig for å avdekke om det er samsvar mellom mellomledernes beskrivelse av egen lederstil og deres utøvelse av støtte og lærernes opplevelse av det samme.
- *I hvilken grad har mellomledere den kompetansen de trenger for å utføre jobben?* Mellomledere blir ofte rekruttert direkte fra rollen som lærere, ofte uten av det foregår

en kompetanseheving. Dermed er det et spørsmål om dette er tilstrekkelig for å oppnå adekvat rolleforståelse og bli utrustet til å stå i de oppgaver som rollen innebærer.

- *Hvordan kan en løse utfordringene mellom å balansere støtte til lærerne og ivareta administrative hensyn?* Mellomledere er bevisst på sitt oppdrag som ledere for lærernes utvikling, men mangler tid til å utføre dette. Dermed trengs det undersøkelser som ser på hvordan de kan løse denne balansen.

Tidligere forskning sier foreløpig for lite om hvordan mellomledere utøver sin rolle, og hvordan det kan skapes rom for at den frigjøres til å arbeide med lærernes utvikling på best mulig vis. Denne oppgaven har forsøkt å bidra til å tette noe av gapet i forskningen, men det er enda en vei å gå for å få en klar forståelse for hvordan mellomledere kan få blomstre som en leder som støtter lærernes utvikling med fokus på elevenes beste, samtidig som administrative hensyn hverken overskygger eller neglisjeres.

Referanser

- Abrahamsen, H. (2017). Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team? I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 193–210).
- Abrahamsen, H. (2019). Avdelingslederfunksjonen i skolen-verktøy for rektors eller lederteamets ledelse? I K. Helstad & S. Mausestaden (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 91–106). Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, H. (2022). Mellomleder i skolen - nøkkel for lærende profesjonsfelleskap. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 185–202). Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, H., & Aas, M. (2014). Avdelingsledere—en ny profesjon innenfor skoleledelse. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 300–314). 300Á314. Oslo: Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, H., & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Fagbokforl.
- Bang, H., & Midelfart, T. N. (2019). *Effektive ledergrupper*. Gyldendal.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys*. Ad Notam Gyldendal.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap: mellom dyder og dødssynder*. Gyldendal akademisk.
- Brunstad, P. O. (2017). *Beslutningsvegring - et ledelsesproblem*. Gyldendal akademisk.
- Brunstad, P. O. (2021). Lyttende og lærende lederskap. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen* (s. 57–70). Fagbokforlaget.
- Bulukin, K. C., & Døving, E. (2005). Lederlegitimitet og medarbeidernes reaksjoner på lederens atferd. I E. Døving & Å. Johnsen (Red.), *Organisasjonsteori på norsk* (s. 117–131). Fagbokforlaget.
- Busch, T. (2014). *Ledelse, kultur og verdier: et integrert perspektiv*. Fagbokforl.
- Colbjørnsen, T. (2015). Skoleledelse i en ny tid—Motstand fra lærere og krav fra skoleeiere. *Bedre skole*, 2(2013). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/skoleledelse-i-ny-tid/>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research*. Pearson.
- Emstad, A. B., & Postholm, M. B. (2014). «Instructional leadership» - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 183–194). Fagbokforlaget.
- Engevik, G. (2012). Instructional leadership. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 51–66). Tapir akademisk forlag.
- Filstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse—kompetent ledelse. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 123–142). Fagbokforlaget.

- Grøholt, P. (1987). *Bevisst ledelse, Prinsipper og verktøy for utvikling av egen ledelsesteori*. Bedriftsøkonomenes forlag.
- Helstad, Kristin, & Mausestaden, S. (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Hope, O. (2015). *Mellomlederen*. Gyldendal akademisk.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen - Organisasjon og ledelse. Kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, J.-A., & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse: skolen som organisasjon*. Fagbokforl.
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2016). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser*. Fagbokforlaget.
- Kvalnes, O. (2008). *Se gorillaen!: etikk i arbeid*. Universitetsforlag.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2018). *Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov—en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd,.
- Lillejord, Sølvi. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Universitetsforlaget.
- Lukka, K., & Modell, S. (2010). Validation in interpretive management accounting research. *Accounting, Organizations and Society*, 35(4), 462–477.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Universitetsforl.
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching* (3. utg.). Sage.
- Meld. St. 19 (2009–2010) *Tid til læring*. (2009-2010). Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St.nr. 6 (2019-2020). (u.å.). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- NAOB. (u.å.). *Ledelse*. I *Det norske akademis ordbok*. u.å. <https://naob.no/ordbok/ledelse>
- NESH. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- NLA Høgskolen. (2020). *Rutiner for personvern i forskning*. <https://www.nla.no/globalassets/pdf-dokumenter/om-nla/vedtekter-og-planer/rutiner-for-personvern-i-forskning-internkontroll-2020.pdf>
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- NOU 2003:16. (u.å.). *I første rekke— Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=5#kap20-3>

- NSD. (u.å.). *Norsk senter for forskningsdata*. <https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>
- Opplæringslova. LOV-1998-07-17-61*. (1998).
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rydland, M. (2017). Hvilken rolle spiller mellomlederen? I T. Nesheim & I. G. Stensaker (Red.), *Fokus på fremtidens foretaksløsninger* (s. 169–187). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sernak, K. (1998). *School Leadership--Balancing Power with Caring*. Teachers College Press.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Sørreime, Ø. (2020). *Tillit og styring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thompson, G. (2011). *Situasjonsbestemt ledelse*. Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Krav og forventninger til en rektor - Rektor er ansvarlig for at skolen har høy kvalitet i opplæringen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. <https://core.ac.uk/download/pdf/52115190.pdf>
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse--et relasjonelt perspektiv* (s. 39–56). Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjektet

«Mellomlederens støtte til mer erfarne lærere»

En kvalitativ studie om mellomlederens opplevelse av møtet med mer erfarne lærere som søker støtte i utfordrende situasjoner.

Mitt navn er Lisbeth Sture Knudsen. Jeg er masterstudent ved studiet *Pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse* ved NLA Høgskolen. Dette er et spørsmål til deg om å delta i mitt forskningsprosjekt, hvor formålet er å sette søkelyset på hvordan unge mellomledere i grunnskolen opplever møtet med mer erfarne lærere som står i utfordrende situasjoner. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mellomledere i grunnskolen kommer fra tid til annen i situasjoner hvor lærere søker støtte hos dem; enten i planlagte samtaler eller ad hoc. Dette kan skje i kraft av at mellomleder har en formell lederstilling, uavhengig av om den har en formell veilederkompetanse, dypere fagkompetanse eller lengre erfaring i fra læreryrket. Mange mellomledere har mange års erfaring som lærer bak seg før de trer inn i en lederstilling i skolen. De vil dermed kunne ha en faglig tyngde i møte med lærernes utfordringer. Men i den norske skolen finnes det også noen mellomledere med mindre erfaring som lærer før de tiltrådte som leder. Tema for dette prosjektet er derfor hvordan mellomledere forstår ledelse og hvordan de støtter lærere som har både mer lærererfaring og kanskje også ulik fagkompetanse enn mellomlederen selv.

Dette vil inngå i min masteroppgave i pedagogikk, med vekt på pedagogisk ledelse ved NLA Høgskolen i Bergen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA høgskolen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget for studien er mellomledere (avdelingsledere) i grunnskolen. Jeg ønsker kontakt med mellomledere som har under, eller rundt 15 års lærererfaring før de ble ledere, og er derfor i kontakt med ulike skole for å kartlegge mulig kandidater. Et krav er at du må ha personalansvar for lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuene vil i hovedsak gjennomføres i løpet av mai/juni 2022 (evt. august ved behov), og varer i ca en time. Sted for intervju kan avtales med hver enkelt. Jeg kommer gjerne til din

arbeidsplass, om det er best for deg. Det vil også være mulig å gjennomføre intervju digitalt, om ønskelig.

Det vil bli foretatt lydopptak under intervjuene (se under om behandling av lydopptak, samt samtykkeskjema som ligger vedlagt). Disse vil bli transkribert i etterkant for å sikre en mest mulig korrekt gjengivelse av din formidling.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være meg som student og min veiledning ved NLA Høgskolen som vil ha tilgang til lydopptakene fra intervjuene.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil ikke være en del av lydopptaket. Både i transkriberingen av opptakene og i masteroppgaven vil navn og kontaktopplysninger anonymiseres med en kode. Transkribert tekst lagres og oppbevares i passordbelagte i dokumenter adskilt fra øvrige data. Det vil kun være meg som har tilgang til dette

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, senest juli 2023. Etter prosjektslutt vil lydopptak slettes, og alle personopplysninger anonymiseres ved at navnelister slettes slik at kodene ikke lengre kan kobles til informasjonen fra intervjuene. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men kan gjenbrukes til videre forskning der det er aktuelt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NLA Høgskolen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Masterstudent*, Lisbeth Sture Knudsen (lisbethsture@gmail.com, tlf: 90071997)
- *Veileder* Erlend Larsen (Eivind.Larsen@nla.no)

Du kan også kontakte NLAs personvernombud:

- Inger-Johanne Gamlem Niau (Inger-Johanne.Njau@nla.no, tlf: 55540749)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSDs vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS (personverntjenester@nsd.no, 55582117)

Om du ønsker å delta i dette forskningsprosjektet, er det fint om du kan signere samtykkeerklæringen som ligger vedlagt, enten skriftlig via mail i forkant, eller at du signerer fysisk når vi møtes.

Med vennlig hilsen

Lisbeth Sture Knudsen

Cheng-Yu Peter Pan

Masterstudent ved NLA Høgskolen

Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Mellomlederes støtte til mer erfarne lærere*» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i et individuelt intervju (fysisk, evt. over Teams/Zoom om det er ønskelig).
- at det tas lydopptak under intervjuet
- at mine opplysninger behandles fram til prosjektet avsluttes, juli 2023

(Navn med blokkbokstaver)

(E-post og telefonnummer)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Kort presentasjon av meg selv og forskningsprosjektet

- Presentere meg selv og studieretning
- Tema: Ledelse: Innenfor der: Støtte til lærere. Møte som skjer mellom en leder og en lærer når læreren står i en utfordrende situasjon. Ikke for mye fokus på hva som er den utfordrende situasjonen, men i hovedsak elevrettet. (Ikke livssituasjon, eller arbeidsmiljø). Hovedsaken er hvordan mellomlederen opplever det møtet,
- **Problemstilling:**
Hvordan opplever mellomledere i grunnskolen møte med mer erfarne lærere som søker støtte i utfordrende situasjoner?
- **Underspørsmål**
- Hvordan karakteriserer mellomledere sin lederrolle/ledelsesstil etter kort tid i stillingen?
- I hvilken grad opplever mellomledere mestring i møtet med mer erfarne lærere som søker støtte i utfordrende situasjoner?
- Hvilke utfordringer møter mellomledere i møte med mer erfarne lærere?

Informasjon om intervjuet

- Varighet: maks 60 minutter
- Tre hovedkategorier:
 1. *Forståelse av begrep og egen rolle*
 2. *Opplevelse av mestring*
 3. *Utfordringer i praksis*
- Et semistrukturert intervju bestående av noen hovedspørsmål med eventuelt tilhørende oppfølgingsspørsmål.

STARTE LYDOPPTAK

Bakgrunnsinformasjon

- Erfaring som lærer (før leder) og leder
- Mellomlederens alder ved tiltredelse som leder
- Formell utdanning/kurs som lærer, leder (evt. veileder) .
- Hvilken avdeling har du ansvar for?
 - Hvor jobbet som lærer?
- Omfang av personalansvar/avdeling
 - Antall, yrkesgrupper, fordeling erfaring
 -

Inngangsspørsmål

- Hva var motivasjonen for å søke på denne stillingen? Samsvar mellom forventninger og realitet?
- **Hva legger du i begrepet ledelse?** (Altså: er det noe liv og lære som avviker her?)
 - **Hvordan forstår du mellomlederrollen som du står i?**
 - Hvilken forventning hadde du til å lede mer erfarne lærere i forkant av tiltredelse?
 - **Hvordan vil du karakterisere din egen lederstil i møte med lærere som står i utfordrende situasjoner? (hvordan er du som leder)? Hva er viktig for deg?**
 - **Hvordan støtter du lærere i utfordrende situasjoner?**

Hoveddel

1. Forståelse av begrep og egen rolle

- **Hva opplever du at lærene forventer av deg når de søker råd eller støtte i utfordrende situasjoner?**
- Ser du noen fordeler av å være forholdsvis ny i mellomlederrollen når du skal møte mer erfarne lærere som søker støtte i utfordrende situasjoner? Hvilke?
- **Uavhengig av erfaring, vil en lærer som deler en utfordring gjøre seg sårbar. Hva tenker du om din rolle (ditt ansvar) i møte med dette? (etisk)**
 - Hvordan møter du dette?

2. *Opplevelse av mestring av lederrollen*

- **I hvilken grad opplever du mestring i din egen rolle når mer erfarne lærere søker støtte?**
- Hva gjør du for å oppleve mestring?
- Hva gjør du hvis du ikke opplever mestring?
- **Hvordan legger skolens rammer til rette for at du skal oppleve mestring?** (strukturer; samarbeid med kollega internt på skolen, eller eksternt i kommunen? Tilgjengelige ressurser? Tydelig organisasjonsstruktur slik at en vet hvor en kan finne hjelp videre? Annet?)
- **I hvilken grad opplever du støtte fra egen leder når du skal støtte lærere?**
- **Hva savner du av kompetanse for å stå sterkere i slike situasjoner?**

3. *Utfordringer i praksis*

- **Hva opplever du som mest utfordrende i møte med mer erfarne lærere som søker støtte?**
 - Har du noen forslag til hvordan dette kan bedres?

Avslutning

Åpen del: Er det noe du ønsker å legge til/utdype eller presisere? Noe du tenker er viktig å dele, som vi ikke har snakket om?

Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT

05.05.2023, 10:47

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Mellomlederen som støtte for lærerne](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
564483

Vurderingstype
Standard

Dato
24.05.2022

Prosjekttittel

Mellomlederen som støtte for lærerne

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig

Cheng-Yu Peter Pan

Student

Lisbeth Sture Knudsen

Prosjektperiode

03.05.2022 - 31.07.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må prosjektansvarlig inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

<https://meldeskjema.sikt.no/627028a2-43b2-49e4-b434-b46d604872e8/vurdering>

1/2

Personverntjenester 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 behandles 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 lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

Før å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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 oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type 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 oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!