



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Man må holde øyet fremover og vite hvor man skal»

Om handlingsrom og lederrolle i det pedagogiske mellomlederskapet

Ann-Tove Jacobsen

Masteroppgave i Public Administration STV-3909 15. mai 2022

Innhold

Innhold	2
Forord	5
Sammendrag.....	7
1 Rammer for oppgaven.....	9
1.1 Tema og problemstilling.....	9
1.2 Masteroppgavens struktur.....	10
2 Teoretisk rammeverk.....	11
2.1 Lederskap generelt og i skolen spesielt	11
2.2 Ledelse fra midten	14
2.3 Pedagogisk ledelse og utøvelsen av den.....	16
2.4 Handlingsrom for ledelse.....	18
2.5 Mellom driftsoppgaver og utviklingsarbeid	19
3 Metodisk tilnærming og design.....	21
3.1 Skoler som multippel case – lik men forskjellig	21
3.2 Forskningsveien til målet.....	22
3.3 Det etiske aspektet ved forskerrollen.....	22
3.4 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	23
3.5 Litteratursøk i fagfeltet	23
3.6 Valg av informanter.....	24
3.7 Kvalitet, validitet og rehabilitet.....	25
4 Empirisk kontekst.....	27
4.1 Skolen som organisasjon	27
4.2 Lederskap og lederstruktur i skolen.....	27
4.3 Mellom operativ og strategisk ledelse	28
5 Presentasjon av primærdata.....	29
5.1 Forskningsspørsmål	29

5.2	Utvalgsstrategi	30
5.3	Empiriske funn fordelt på forskningsvariabler	31
5.3.1	Fag- og yrkesbakgrunn	31
5.3.2	Krav og forventninger	34
5.3.3	Muligheter og begrensninger	35
5.3.4	Pedagogisk ledelse	37
5.3.5	Stillingsbeskrivelsens rammer.....	39
6	Drøfting og analyse av funn	41
6.1	Lederroller i skolen.....	41
6.2	Skolehverdagen i mellomlederskapet	43
6.3	Skoleledelsens kontekst.....	45
6.4	Handlingsrom og mulighetsrom	46
7	Oppsummering og konklusjon	49
7.1	Hovedlinjer og tendenser	49
7.2	Konklusjon.....	50
7.3	Videre veier og forskningsidéer underveis	51
	Figurliste.....	52
	Referanseliste	53
	Vedlegg	57
1.	Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	57
2.	Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)	61
3.	Intervjuguide – handlingsrom for pedagogiske mellomledere i videregående skole.....	65

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på tre år med tung ryggsekk full av pensumlitteratur og dårlig samvittighet. Det har vært både spennende og krevende, tidsklemma har vært til å ta og føle på, og det har til tider vært nødvendig å snu alt av steiner i jakten på motivasjon og inspirasjon. På første studiesamling ble kullet mitt rådet til å ikke skaffe oss noen nye hobbyer i løpet av denne tiden. Jeg har fulgt akkurat det rådet, men livet har i høyeste grad hatt sitt i ermet underveis. Like fullt har jeg alltid kommet meg videre, nå er målet nådd og mye er lært på mange plan.

Jeg ønsker å takke heilagjengen min, de som nektet meg å gi opp når jeg ikke så hvordan jeg skulle lande alt dette og som delte av sin kompetanse når jeg sto i stampe. Videre ønsker jeg å takke de som har hjulpet meg med de trivielle hverdagsutfordringer som livet og studentlivet mer eller mindre uforvarende har bydd på. Takk til de av mine medstudenter som har delt av sin tid og sine refleksjoner slik at jeg kom meg videre. Også takk til forelesere og veileder Rudi Kirkhaug som har gjort sitt beste for å få meg og oss gjennom det som ble et masterprogram preget av pandemi og mange digitale møter.

Og sist, men ikke minst, takk til informantene som satte av tid til prosjektet mitt. Jeg nevner naturligvis ingen navn, dere vet selv hvem dere er.

Tromsø, mai 2022

Ann-Tove Jacobsen

Sammendrag

Tema for masteroppgaven min er hvilket handlingsrom mellomledere i videregående skoler har til å utøve pedagogisk ledelse. Dette temaet er det forsket forholdsvis lite på. Jeg har valgt å fokusere på teori som tar for seg det særegne ved mellomlederskapet, ved skolen som organisasjon, ved pedagogisk ledelse og hvordan dette skiller seg fra annen type ledelse. Videre har jeg tatt for meg handlingsrommet, hvilke hemmere og fremmere det har, og hva som særpreger handlingsrom i en skolsk kontekst. Og til sist, hvem definerer dette handlingsrommet og hva gjør det med måten mellomlederne i skolen forstår og utformer sin lederrolle.

Problemstillingen er denne:

«I hvilken grad har mellomledere i videregående skoler handlingsrom til å utøve pedagogisk ledelse, og hvordan er det av betydning for utformingen av deres lederrolle?»

For å finne svar på problemstillingen har jeg gjennomført fem kvalitative intervju med mellomledere på fem ulike videregående skoler i Troms og Finnmark, gjort i det forholdsvis lille tidsvinduet hvor dette var et og ikke to fylker. I intervjuene har jeg lagt vekt på det jeg anser å være signifikante variabler, nemlig hvilken bakgrunn mellomlederne har (hvor kommer de fra rent utdannings- og erfaringsmessig), hvilke krav og forventninger arbeids hverdagen bringer fra de ulike aktørene de må forholde seg til, faktorer som styrer handlingsrommet, hvilken plass og rolle den pedagogiske ledelsen i realiteten har, og til slutt hvilken sammenheng de opplever det er mellom den jobben de en gang søkte på og det arbeidet de utfører i dag.

Funnene viser at selv om de mellomlederne jeg snakket med har en ganske lik vei inn i skoleverket og mellomlederskapet, så forstår de både pedagogisk ledelse og handlingsrom ulikt, og de har også ulik forståelse av i hvilken grad handlingsrommet er der og hvem som har mandat til å skape og forme det. Videre viser det seg at det er mange faktorer og oppgaver som står i veien for pedagogisk ledelse, og at det ikke sånn uten videre er så enkelt å gjøre noe med akkurat det. Åpne stillingsbeskrivelser gjør at mellomlederens lederrolle aldri blir ferdig utformet, men er konstant omskiftelig og arbeidsdagen uforutsigbar. Da får de heller ikke tid til å utøve ledelse, ei heller utforme sin lederrolle, verken alene eller i samspill med andre.

1 Rammer for oppgaven

Masterprogrammet jeg nå har lagt bak meg omhandler organisasjon og ledelse for offentlig sektor. Det er naturligvis et altfor vidt tema for en masteroppgave, så det jeg setter søkelyset på her er en liten flik av masterprogrammets vide spekter, og jeg har konsentrert meg om felt som berører mitt daglige virke, i tillegg til å være et emne som genuint opptar meg. Jeg har derfor valgt tematikk innenfor den sektoren jeg kjenner best, nemlig skolesektoren, og mer spesifikt handlingsrom for pedagogisk ledelse.

Rektorer og mellomledere i skolen står i et krysspress av krav og forventninger; det kommer sentrale retningslinjer, instruksjoner i nye læreplaner, føringer fra skoleeiernivå, forventninger fra ulike aktører i og utenfor skolen samt skolens oppdrag gjennom samfunnsmandatet. Det er i dette spennet den enkelte skoleleder skal finne sin form og identitet, skape sitt handlingsrom og utøve sin rolle, og samtidig leve med at det aller meste som produseres bør kunne veies, måles og telles.

Det å forstå hvordan organisasjoner er bygd opp og ledet, hvordan lederskap defineres, hvor omfattende man ser på det og hvordan det utøves er interessant, sammenlignbart og lærerikt. Jeg mener derfor at denne oppgaven har overføringsverdi i forhold til andre sektorer både i det offentlige og det private; det handler i bunn og grunn om bevissthet og begrensninger i egen lederrolle. Konteksten er videregående skole, kjent nok som sådan, men innhold og rammeverk for hvordan ledelse forventes utøvd med legitimitet der er i stadig endring og rivende utvikling.

1.1 Tema og problemstilling

Denne oppgaven omhandler handlingsrom ved pedagogisk mellomlederskap i dagens videregående skole. Det er noen begreper som vil være sentrale og gjennomgående, og det er derfor viktig at jeg aller først avklarer hva jeg legger i nettopp disse:

En mellomleder i videregående skole forstås her som assisterende rektor, avdelingsledere samt andre pedagogiske ledere med personalansvar som har rektor som nærmeste leder.

Pedagogisk ledelse er lederoppgaver knyttet til skolens kjernevirksomhet, oppfylning av krav i Opplæringsloven i tillegg til de faglige, pedagogiske og metodiske aktiviteter som enten foregår i klasserommet eller er knyttet til det.

Handlingsrom er de rammevilkårene lederen har for å utøve ledelse, og hvordan vedkommende har frihet til å kunne velge og gjennomføre valg.

Mellomlederrollen har fått betydelig mindre plass i forskning og teori enn selve lederrollen med stor L. Like fullt er den en særdeles viktig rolle, og et nødvendig bindeledd mellom øverste leder og øvrige medarbeidere. Samtidig er det forskjell på å lede mellomledere og å være leder som mellomleder. Mellomlederne er tett på, mer sentral i implementeringsfaser og i det å lede endringsprosesser enn hva øverste leder er, og dette setter dem i en, gjerne utsatt, utrygg og utydelig, særstilling.

Hva gjelder skolesektoren er mellomlederens pedagogiske handlingsrom spennende, hvem definerer dette og hvordan opplever de det selv? Hvor stort er dette rommet, har det alltid lik størrelse, og hvilken betydning har det hvem som utformer dette rommet? I hvor stor grad kan de selv være medskapere og oversette innholdet i rommet til egen kontekst? Hva slags kompetanse og forutsetninger tar de med seg inn i jobben, og har det betydning for rolleforståelsen deres? Alle disse spørsmålene er mellomlederens skvis, og i en tid hvor stadig flere oppgaver pøses inn i skolesektoren gir det tilsvarende utfordringer i mellomlederens arbeidsdag. Det er derfor interessant å undersøke dette nærmere, hvorvidt antakelsene er basert på fakta eller om det kun er en oppfattelse sprunget ut av eksempelvis manglende rolleforståelse. Oppgaven vil omhandle tematikk knyttet til lederrolle og handlingsrom, organisasjonsform er underordnet og mindre relevant.

Som problemstilling for denne masteroppgaven har jeg valgt:

«I hvilken grad har mellomledere i videregående skoler handlingsrom til å utøve pedagogisk ledelse, og hvordan er det av betydning for utformingen av deres lederrolle?»

1.2 Masteroppgavens struktur

Oppgaven er bygd opp med innledning, hoveddel og avslutning. Kapitlet du leser nå er innledningskapitlet og tar for seg en kort introduksjon av temaet samt begrunnelse for valg av problemstilling. Hoveddelen starter med et teoretisk rammeverk, via metode og til empirisk kontekst som overbygg og bakteppe for undersøkelsene jeg har gjennomført. Deretter går jeg videre til de to mest omfattende kapitlene, 5 og 6, hvor det første er en presentasjon av intervjudata, mens kapittel 6 inneholder en drøfting av funnene sett i lys av tidligere omtalt teori. Avslutningen består av et lite oppsummeringskapittel med konklusjon på problemstillingen samt idéer for videre forskning. Oppgaven har vært en spennende reise, forhåpentligvis blir den også god lesning.

2 Teoretisk rammeverk

Til oppgaven har jeg plukket ut teori jeg vurderer skal kunne operasjonalisere og støtte opp under problemstillingen min og sette den inn i kontekst. Teorikapitlet og drøftingskapitlet må ses i sammenheng. Den teorien jeg presenterer nå kommer jeg tilbake til under drøfting og analyse, men ikke all teori kommer til å få like mye fokus. Dette kapitlet kommer til å bestå av følgende tematiske deler:

- Perspektiver på ledelse generelt og i skolen
- Mellomlederrollen i skolsk kontekst
- Pedagogisk ledelse
- Begrepet handlingsrom
- Strategisk kontra operativ ledelse

Disse tematiske delene er også sentrale i gjennomføringen av intervjuene, og vil fordele seg på de forskjellige variablene jeg da opererer med.

Innledningsvis må det avklares hva ledelse er:

Ledelse er noe du kan ha, noe du kan være en del av, eller noe du kan utøve. Det kan altså være knyttet til posisjon (å ha en ledelse), rolle (å være en del av en ledelse) eller funksjon (å utøve ledelse).

(Hope 2015:40)

Hva angår selve leder- og mellomlederskapet vil jeg ta med meg de tre ulike modellene knyttet til lederstil og roller jeg presenterer nedenfor; Mintzberg, Strand og Glosvik et.al. I den grad de ikke allerede er satt inn i en skolsk sammenheng vil de bli det. Dernest vil jeg ta med meg teori knyttet spesifikt opp mot problemstillingen, nemlig det særegne ved mellomlederrollen i skolen, primært i forhold til Paulsen og Abrahamsen og Aas sine bidrag. Det siste jeg plukker opp i drøftingskapitlet er temaet handlingsrom, og da støtter jeg meg på Skandsen, Irgens samt Espedal og Kvitastein sine teorier.

2.1 Lederskap generelt og i skolen spesielt

I organisasjonshierarkiet er selve lederrollen med stor L øverst og rager derfor naturligvis høyere enn mellomlederrollen. Av den grunn må også førstnevnte tjene som et overbygg til å forstå mellomlederskapet, man må innlede med hva som skaper forutsetninger for mellomlederen og dermed definerer dennes handlingsrom. Jeg tar følgelig her opp perspektiver på rolleforståelsen, og hvordan disse er med på å forklare forutsetninger for å utøve lederskap.

Hva ledelse er og hva ledere er, er på ingen måte det samme: «*Fenomenet ledelse kan dermed ikke fanges inn uten at man samtidig ser på hvem som utfører ledelse, og hvem som følger eller blir ledet i bestemte situasjoner.*» (Møller og Ottesen 2011:18) Dette viser f.eks. til formelt og uformelt lederskap, hvilken sammenheng det er i og hvordan denne oppleves av den enkelte, og dermed sier det også noe om hvordan handlingsrommet blir forstått og definert.

Implisitt i problemstillingen min ligger det et manglende samsvar mellom intensjon av lederskap og opplevelse av lederskap: «*Spør du ledere hva de driver med, vil de sannsynligvis svare planlegging, organisering, koordinering og kontroll.*» (Mintzberg 2013:41) Som en antakelse i det videre arbeidet med denne oppgaven er det nærliggende å gå ut fra at funn vil vise det samme som Mintzberg sier videre: «*Hvis du i neste omgang prøver å observere hva de faktisk gjør, må du ikke bli forundret hvis du ikke kan knytte det du ser til noen av disse oppgavene.*» (ibid.) I følge Mintzberg finnes det myter og fakta om en leders arbeid, som nettopp kan oppsummeres i det man tror man gjør og det man egentlig gjør. Dette knyttes igjen til ulike lederroller, grovt sortert som:

- Mellommenneskelige roller
- Informasjonsroller
- Beslutningsroller

Samtlige av disse rollene gjenfinnes også i skolelederskapet, men er ikke tydelig adskilt, slik Mintzberg forøvrig påpeker. En mellomleder i skolen har som hovedregel størsteparten av sitt arbeidsinnhold i de to første rollene, mens det å ha mandat til å innta en beslutningsrolle er mer varierende, og det er en klar sammenheng mellom mulighet til å være i posisjon for å inneha en beslutningsrolle og det å ha, eller oppleve å ha, handlingsrom.

Lederrollene Mintzberg tar for seg kan ses i sammenheng med de Strand i *Ledelse, organisasjon og kultur* (2007) omtaler som PAIE-modellen, en videreutvikling av Adizes rollemodell, og som først og fremst beskriver funksjoner hos lederen.

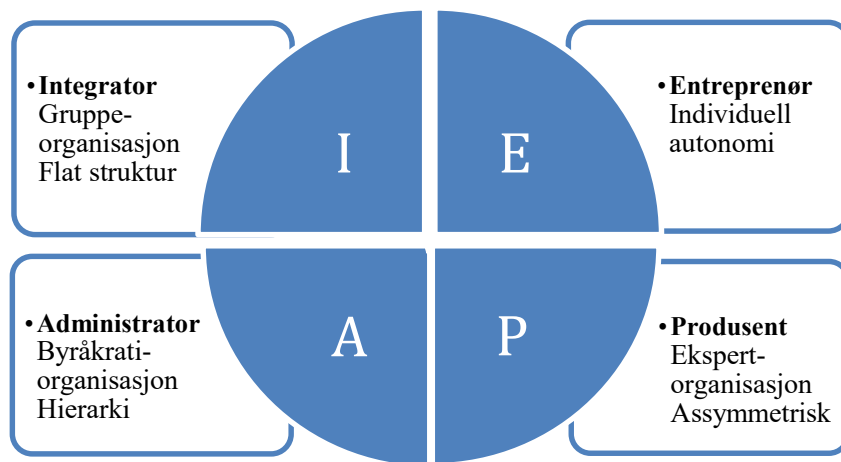
Produsent: Pådriver for å nå resultater og oppsatte mål

Administrator: Oppfølging av reglement, planer, systemer og saksbehandling

Integrator: Motivere, støtte og utvikle medarbeidere

Entreprenør: Utvikle nye produkter, tjenester og drive organisasjonsutvikling

Rent figurativt kan Strand sin modell settes opp slik:



Figur 1: PAIE-modellen (Strand)

Integrator samsvarer i særlig grad med den delen av det å være pedagogisk leder som omhandler personalhåndtering, det å bygge relasjoner, skape og endre kultur samt å motivere og støtte medarbeiderne. Produsentrollen fokuserer på den målbare biten innenfor skoleledelse, det som etterspørres av skoleeier og eksterne, eksempelvis knyttet til gjennomføringstall. Entreprenørrollen kan settes opp mot utviklingsarbeid og det skoleledere gjerne sier at de ikke har nok tid til, mens administratorrollen naturlig nok plasseres innenfor den delen av skoleledelse som av og til omtales som å sitte i administrasjonen. Alle som utøver ledelse må i større eller mindre grad innom, eller inneha, alle disse funksjonene.

Til tross for lik operativ kjerne og felles overordnede prinsipper og føringer slik som eksempelvis opplæringslov og læreplanverk, så er skoler ganske så ulike med hensyn til måten de er organisert på, organisasjonskulturen og organisasjonsadferden, samt hvordan de vektles innad hva angår grad av styring og grad av ledelse. Redskapene som brukes til å lede er likevel de samme: «I skoleverket er lover, regler, avtaler og rammeverk sentrale redskaper eller styringsverktøy. Men siden skolen er en oppdragende og normdannende institusjon, er også mål, verdier og etikk ansett som sentrale redskaper eller styringsverktøy.» (Kirkhaug 2021:11) Redskapene blir dermed verktøyet man benytter til å bygge handlingsrom.

Hos Bolman og Deal (2014) finnes det fire perspektiver knyttet til ledelse: det strukturelle, det symbolske, det politiske og det humanistiske. Alle disse er fortolkningsrammer man kan forstå skolen og dens strategier innenfor, og de nevner tid til ledelse, da tid er den største

enkeltfaktoren som definerer et handlingsrom. Struktur skaper rammer, det er nettopp dette som utgjør veggene i en leders handlingsrom. Strukturen og handlingsrommet, endres og må derfor redefineres hver gang eksterne aktører, eksempelvis departement eller skoleeier, gjør nye vedtak eller forordninger, de to sistnevnte utgjør da den politiske rammen. Det humanistiske perspektivet omhandler HR og personlig interaksjon, og dermed forståelse av hva egen lederrolle og eget handlingsrom gjør med interaksjonen og samarbeidsklimaet i ledergruppen. Det siste perspektivet er det symbolske perspektivet, et perspektiv som omhandler organisasjonskulturen, særegenheten og det unike med akkurat den organisasjonen; hvordan man jobber ut fra og mot et felles mål.

2.2 Ledelse fra midten

I foregående del tok jeg for meg det overordnede lederskapet; nå tenker jeg se nærmere på mellomledelse, og det særegne knyttet til dennes plassering mellom barken og veden. «Ledelse fra midten» er et av kapitlene i Jan Merok Paulsens *Strategisk skoleledelse* (2019). Her tar han blant annet opp hva en ledergruppe skal være, og hva utviklingen av avdelingslederrollen har gjort med måten lederoppgavene distribueres på, og derigjennom det Paulsen omtaler som rollestress, i og med at arbeidsoppgaver gjerne fordeles ad hoc. Siden mellomlederen gjerne er rekruttert fra egne rekker, altså lærerne, og samtidig skal være leder, fører det til et utføre på mange vis. På den ene siden blir det i liten grad mulig å holde de pedagogiske verktøyene fra klasseromspraksisen ved like, og jo lengre tid som leder, jo fjernere fra den rent operative pedagogikken. De skal altså veilede lærerne på det området de selv ikke lenger er en del av. På den andre siden skal mellomlederne utvikle seg i lederrollen, og de skal ha tid til ledelse: «*Dersom visjonene om at mellomledere skal veilede lærerne og lede deres profesjonsutvikling, er metaperspektiv på læring og undervisning, basert på profesjonskunnskap, en nødvendig betingelse.*» (Paulsen 2019:122) Dette vil jeg komme tilbake til, både gjennom fremlegg av intervjudata og i den påfølgende drøftingen.

Terminologien «mellomleder» brukes om «*de som står mellom rektor og lærere i myndighetshierarkiet*» (ibid:104), men myndighetsgapet kan variere fra skole til skole og også bero på skoleslag og størrelse. Et interessant moment Paulsen tar opp, med støtte fra Mintzberg, er tradisjonen med at mellomlederen gjerne tilhører samme fagfelt som de han er satt til å lede. Men hvilken betydning har det hvis fagfeltet ikke er det samme, eller reduserer det bare faren for at mellomlederen blir en medlærer i møtet med sine ansatte? Er man leder

eller deltar man som jevnbyrdig i fagfellesskapet? Et entydig svar her finnes ikke, det vil alltid være individuelle forskjeller på hvordan slike rollekonflikter håndteres.

For å utdype mellomlederperspektivet går jeg nå videre til Kristin Helstad og Sølvi Mausethagen som har redigert artikkelsamlingen *Nye lærer- og lederroller i skolen* (2019), og jeg bruker Hedvig Abrahamsen sitt bidrag som teoribakgrunn i mitt arbeid, siden det spesifikt retter seg mot videregående skole. Her legges det blant annet frem hvordan endring i synet på læring i skolen har ført til endring av hvordan man tenker rundt og utøver ledelse. Man går fra å være mindre fasilitator til en som kan utøve faktisk ledelse, samt å være den som fornyer og definerer dette: *«De mangler eller har en diffus jobbeskrivelse, og deres oppgaver blir bestemt ad hoc av rektor, noe som gjør arbeidsoppgavene deres uklare og ofte overbelastet.»* (Abrahamsen 2019:96) Viktigere er likevel at spørsmålene om mellomledere har tid til å være strategiske, tid til å drive utviklingsarbeid, særdeles sentralt, og hvis de ikke har det blir da den faktiske ledelsen pulverisert? Deltar man som mellomleder i skolen i beslutningene eller formidler man beslutningene? I *Mellomleder i skolen* (2019) peker Abrahamsen og Aas på hvordan mellomlederens rolle har endret seg fra å være en form for vaktmester til å bli en utviklingsleder. I tillegg skal de lede et profesjonsfellesskap, noe som blant annet den nye overordnede delen av læreplanen setter fokus på i forbindelse med implementeringen av Fagfornyelsen høsten 2020. Mellomlederen skal *«sørge for og forvente at lærerne utvikler sin profesjon, gjennom å legge til rette for at lærerne får anledning til å samarbeide og utvikle læringsmetoder, prøve ut og reflektere i etterkant av utprøving.»* (Abrahamsen og Aas 2019:110) Spør man lærere om hvordan dette er i praksis, vil de med all sannsynlighet fortelle at en vanlig arbeidsdag og et normalarbeidsår ikke har timer til alle fine ord i læreplaner og styringsdokumenter.

Med Fagfornyelsen ble profesjonsfellesskap et nytt fyndord i skolesektoren, og med det fokus på pedagogikk og pedagogisk ledelse. Slik Utdanningsdirektoratet bruker det, peker det tilbake på alle profesjonelle aktører i skoleverket, ikke bare ledelsen. I følge Fagfornyelsen trenger man et profesjonsfellesskap for å kunne løse komplekse problemer, og inn i denne problemløsningen må lærere, mellomledere og ledere alle bidra. Dette er et eksempel på at det kommer føringer ovenfra og utenfra som styrer arbeidshverdagen til mellomlederen, og like gjerne blir begrensende heller enn utviklende for denne. Dessuten autonomi en viktig brikke i denne sammenhengen, det å ta ansvar i den settingen man er, å ha en profesjonsidentitet.

Med hensyn til lederskap og mellomlederskap handler de formelle faktorene eksempelvis om lederposisjonen, hvilke strategier, visjoner og føringer man relaterer til. De uformelle faktorene er på mange måter mer diffuse og u håndgripelige; det være seg momenter som organisasjonskultur og lederstil, medarbeiderskap og relasjonskompetanse. Lederskap vil i alle kontekster være situasjonsbetinget og avhengig av klok skjønnsutøvelse, gjerne omtalt som tilpasset ledelse hvor man omfavner graden av forskjellighet hos den enkelte medarbeider.

2.3 Pedagogisk ledelse og utøvelsen av den

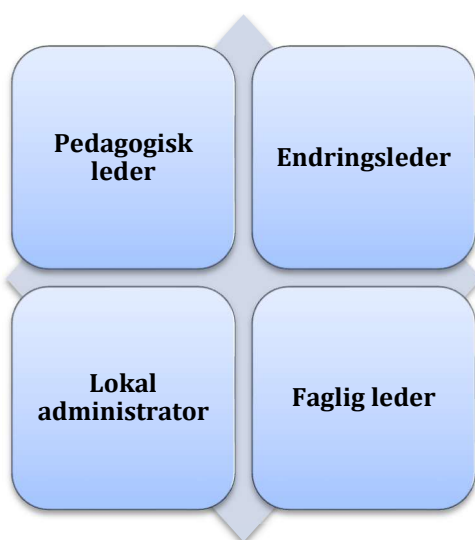
Et springende punkt i denne oppgaven er forståelsen av hva som ligger i begrepet pedagogisk ledelse. Pedagogisk ledelse er knyttet til skolens kjernevirksomhet, oppfylning av krav i Opplæringsloven samt faglige, pedagogiske og metodiske aktiviteter som på et eller annet vis enten foregår i klasserommet eller er knyttet til det som skjer der.

Det tradisjonelle synet på pedagogisk ledelse er at enten jobber man i skoleledelsen eller så sitter man i administrasjonen. I en litt videre og mer moderne kontekst er det relevant å spørre seg om hvilke administrative oppgaver man faktisk må påta for å i det hele tatt kunne bedrive pedagogisk ledelse eller hvorvidt de begge spiller en viktig rolle: «*Administrasjon handler om å takle kompleksitet. (...) Ledelse, derimot, handler om å takle forandringer.*» (Kotter 2013:60) De nye skoleadministrative systemene som det siste året er innført utfordrer også tankegangen knyttet til hva som fører til at administrative avgjørelser i større grad nå blir pedagogiske avgjørelser.

Det er noe overforenklet å si at en pedagogisk leder er en som utøver pedagogisk ledelse. Ikke bare har porteføljen betydelig flere oppgaver, opplæringssektoren er også litt ulogisk konstruert. Gjør man et googlesøk på pedagogisk leder er det første som kommer opp barnehagerelatert og betegner en som både har formell fagkompetanse og lederansvar. I grunnskolen finner man heller sjelden noe som heter pedagogisk leder, men snarere faglig leder, som da omtaler noen som nesten alltid har en eller flere administrative funksjoner, i en del tilfeller også personalansvar. På videregående skoler er avdelingsleder tilnærmet synonymt med pedagogisk leder. Man har da overordnet ansvar for en eller flere avdelinger,

elevoppfølgingen, og personalansvar knyttet til egen avdeling.¹ Selv om ledelsen på dette viset distribueres ut fra rektor, sikrer ikke dette informasjonsflyten nedover i systemet, hvordan beslutningene videreformidles og oversettes da en hver som mottar informasjon tolker denne ut fra egen forståelse, bakgrunnskunnskap og kontekst. Dette former igjen lederrollene, som da igjen påvirker tolkningen av handlingsrommet.

I *Rektorrollen – Om å skape ledelse i skolefelleskap* (2014) har Øyvind Glosvik et.al. satt opp fire strategiformer basert på Roald (2012) som viser de fire skolelederrollene:



Figur 2: Strategiformer (Glosvik)

Strategiene er kontekstavhengig og vil naturligvis overlappe hverandre i henhold til det. Å forstå hva konteksten krever er sammensatt både av evne til å utføre situasjonsbestemt ledelse samt å bygge et hensiktsmessig rom for eget lederskap. De er i høyeste grad også gjenkjennbar for de som kjenner innsiden av skolen som organisasjon, men man er ikke nødvendigvis like bevisst i hvilken grad de «synes å være vesentlig for utviklingskapasiteten til en skole.» (Glosvik et.al. 2014:107)

Så hvilke kvalifikasjoner trenger egentlig en pedagogisk mellomleder? Mens kravene til rektor er nedfelt i Opplæringslovens §9-1, finnes det ingen entydige retningslinjer for hva slags kompetanse og hvilken stillingsbeskrivelse en pedagogisk mellomleder kan eller skal

¹ Det finnes også avdelingsledere uten personalansvar på noen videregående skoler, de har da gjerne ansvar for administrative oppgaver slik som eksempelvis timeplan og eksamen. Jeg kommer ikke til å omtale disse i det videre, da de blir på siden av oppgavens tema.

ha. Dersom man ser på aktuelle stillingsutlysninger er heller ikke disse entydige, og selv innenfor et og samme skoleslag, slik som videregående, finnes det sprik. Oftest er det sånn at for å bli pedagogisk leder på en videregående skole kreves det pedagogisk kompetanse og undervisningserfaring, men det varierer i hvilken grad det kreves undervisningserfaring fra det aktuelle skoleslaget. I en del tilfeller ønsker man at den som tilsettes har undervisningskompetanse innenfor det utdanningsprogrammet hvor vedkommende skal virke, men på mindre og mellomstore skoler vil spennet være så stort innenfor den eller de gruppene som skal ledes at det er særdeles lite sannsynlig å finne noen som favner alt. Det blir stadig vanligere å finne stillingsannonser som krever lederutdanning, eventuelt at man er villig til å ta denne, mens større byer gjerne stiller krav om master i utdanningsledelse eller tilsvarende; dette sier noe om tilgangen på søkere. Øvrige kvalifikasjoner går på det som sorterer under skikkethet og personlig egnethet; det som imidlertid er interessant å merke seg er at det svært sjelden kreves kompetanse innenfor jus og økonomi, dette til tross for at slike fagfelt i stadig større grad blir en del av den pedagogiske mellomlederens portefølje. Selv om det ikke nevnes i stillingsutlysninger er det neppe en ulempe å inneha en robust personlighet, da ulike typer konflikter tilhører enhver lederrolle: *«All den tid det er så mange forskjellige personer som har forventninger til en leder, oppstår det ofte rollekonflikter eller lojalitetskonflikter for den enkelte leder.»* (Høst 2016:95) I tillegg er det som nevnt ikke uvanlig at mellomledere rekrutteres fra egen skole, at man blir leder for de man tidligere har vært på linje med er en faktor, men man glemmer fort at også det nye ved nivået over må ledes og sosialiseres: *«Som internt rekruttert har man ikke samme behov for å bli sosialisert inn i organisasjonskulturen, men man har som den eksternt rekrutterte et behov for å bli sosialisert inn i organisasjonens ledelseskultur.»* (Haaland og Dale 2011:128) Dette er noe som sjelden omtales og som det fokuseres lite på, det er ikke usannsynlig at tiltak knyttet mot sosialisering inn i ledelseskulturen ville hjulpet den ferske mellomlederen med å finne sin nye rolle.

2.4 Handlingsrom for ledelse

Espedal og Kvitastein tar i sin «Rom for læring: Betydningen av handlingsrom for ledelse» (2012) opp momenter som er vesentlig innenfor den tematikken jeg tar opp her, og jeg vil i dette delkapitlet ta for meg noen av deres hovedpunkter og se på i hvilken grad det er av betydning for min problemstilling.

Med handlingsrom for ledelse menes de rammevilkår utøvelsen av ledelse har, hvor og på hvilken måte ledelsen har frihet til å kunne velge og gjennomføre valg. Rammevilkår vil på

den ene siden kunne være faktorer knyttet til objektive grenser som nasjonale og lokale føringer, politiske vedtak samt økonomi, men også i hvilken grad og på hvilken måte nivåene over driver med detaljstyring heller enn å gi frihet under ansvar. På den andre siden vil handlingsrommet oppleves ulikt ut fra den enkelte plass i organisasjonen og hierarkiet samt forståelsen av organisasjonens indre liv og menneskene rundt og i den. Dette kalles det subjektive handlingsrommet:

Det objektive handlingsrommet defineres av de muligheter og begrensninger vi har når vi ønsker å handle, bruke ressurser og kompetanse, ta selvstendige beslutninger, definere nye oppgaver og skape nye retninger. (...) Men handlingsrom har også en subjektiv side, som betegner hvilke muligheter en føler at en har, uavhengig av formelle grenser knyttet til stillingsbeskrivelse eller nivåplassering.
(Skandsen et.al. 2011:46)

I tillegg dreier handlingsrommet seg om hvilke muligheter lederen ser, hvilke alternativer han mener å ha, og hvorvidt disse gir aksept hos de som legger føringene: «*Handlingsrom – relatert til frihet, motivasjon, læring og innflytelse – er en nødvendig betingelse for at ledere kan være organisasjonsmessige endringsagenter i forhold til krav og utfordringer.*»

(Espedal og Kvitastein 2012:7) Videre er handlingsrommet også kontekstavhengig, man kan ha stort handlingsrom i noen settinger, i andre ikke: «*I enkelte situasjoner kan det tenkes at konteksten er slik at lederen har et svært lite handlingsrom for å utøve ledelse.*» (Jacobsen 2019:85). Likevel er det ikke bare konteksten som er av betydning, det er også forståelsen av hva som til enhver tid er det aktuelle innholdet i begrepet ledelse.

I *Elevsentrert skoleledelse* (2014) peker Robinson ikke bare på hva handlingsrom er eller hva elevsentrert ledelse egentlig handler om, men hva som skal til for å oversette dette til praksis, skaffe det nødvendige handlingsrommet. Det å innføre en ny politikk eller et nytt regime er ikke det samme som å skape mulighetsrommet for de nye utfordringene: «*Selv om ansvarlighetspolitikken har skapt nye forventninger, skaper den ikke i seg selv kapasitet til å møte dem.*» (Robinson 2014:141) Selv om rommet er der betyr ikke det at evnen til å ta det i bruk nødvendigvis er til stede. Handlingsrom krever toveis tillit i et profesjonelt fellesskap hvor elevens beste er sentralt og skolens kjernevirksomhet i fokus.

2.5 Mellom driftsoppgaver og utviklingsarbeid

Det er en kjensgjerning at mange ledere og mellomledere spises opp av daglige driftsoppgaver og brannsløkking, og mange opplever å stå i skjæringspunktet mellom det de ønsker å gjøre og det de faktisk gjør: «*Når de [lederne] derimot ble bedt om å spesifisere konkret hva*

slags aktiviteter de utførte i hverdagen, handlet beskrivelsen om helt andre ting. Det dreide seg om å utføre administrasjonsoppgaver.» (Klemsdal 2013:41) Men drift er altså ikke utvikling: *«Et gjennomgående trekk ved skolene var at de kortsiktige oppgavene hadde en tendens til å forskyve utviklingsoppgavene.»* (Irgens 2010:128) Det å løse de daglige problemene betyr at det er mulig å holde hodet over vannet, men er man ikke villig til å jobbe med utvikling er man heller ikke interessert i å lære seg å svømme.

Nettopp stresset i forhold til økt belastning med dertilhørende ressursmangel er det Skaalvik (2020) setter søkelyset på, samt hvor krevende det er å mestre dette: *«Prioritering innebærer også at en konsentrerer seg om noen oppgaver om gangen. En kan ikke gjøre alt på en gang.»* (Skaalvik 2020:166) Det er nettopp dette handlingsrom egentlig handler om, man må ha rom tid og mulighet. Videre viser Skaalvik hvordan det økende forventningspresset til skoleledere fører til et stadig større rekrutteringsproblem innenfor sektoren, en høyst reell bekymring, men her er det geografiske forskjeller, og også forskjeller med hensyn til skoleslag.

Til dels speiles de mange utfordringene i arbeidsmiljøundersøkelser som de senere årene har vært gjennomført i regi av Rambøll på alle fylkeskommunale virksomheter i Troms og Finnmark. Ofte viser de at ansatte opplever at lederen ikke er tilgjengelig for dem i hverdagen. Da dukker selvfølgelig det evig tilbakevendende spørsmålet opp: «Hva trenger du lederen din til?» Det er altså ikke samsvar mellom lederens virkelighet og de ansattes forventninger, og kommunikasjonen svikter: *«En offentlig leder må ha tillit både blant ansatte og hos overordnet myndighet for å kunne utøve effektiv ledelse.»* (Sørensen 2009:125) Nøkkelen til økt handlingsrom ligger i hvordan det tilrettelegges og organiseres, den enkelte leder, uansett nivå, må oppleve innflytelse i egen organisasjon.

3 Metodisk tilnærming og design

I dette kapitlet tar jeg for meg metode og hvordan undersøkelsene er gjennomført, hvilken vitenskapsteoretisk tanke som ligger bak, samt begrunnelse for metodevalg og implikasjoner av dette. Valg av metode og bevissthet rundt metode er av stor betydning for å sikre at de svarene undersøkelsene gir blir pålitelige og gyldige, at man måler de riktige størrelsene. Underveis i prosessen med denne oppgaven har jeg gjort noen metodiske kurskorrigeringer fordi jeg vurderte endringene til å være mer hensiktsmessig etter hvert som premissene for oppgaven av ulike grunner endret seg.

Dette er en kvalitativ oppgave bestående av intervju med middels strukturingsgrad. Jeg har intervjuet fem mellomledere på fem ulike videregående skoler i storfylket Troms og Finnmark. Hovedutfordringen har vært å innta en gjennomgående forskerrolle, beholde min faglige integritet og ikke bli en deltakende leder i møtet med andre skoleledere. På de neste sidene vil jeg si noe om de metodeverktøyene jeg har benyttet, samt utfordringer og refleksjoner knyttet til dem.

3.1 Skoler som multippel case – lik men forskjellig

Oppgaven var tenkt designet som en multippel case, avgrenset til den tid og det rom hvor undersøkelsen er gjennomført. Skoler er ikke identiske, selv om de tilsynelatende har mange likhetstrekk. Likevel anses ikke ulikhetene å være større enn at samme design er benyttet gjennom hele arbeidet: «*Casestudier kan trekke ut essensen av komplekse sammenhenger, uten krav om gyldighet for andre beslektede case.*» (Andersen 2018:18) Det betyr at oppgaven ikke er tydelig komparativ, og at dette aspektet vil kun bli dratt inn dersom det vurderes som signifikant hva gjelder problemstillingen eller at det kommer frem uenighet og språk informantene i mellom.

Videre har jeg valgt en abduktiv tilnærming i analysearbeidet. Jeg tar utgangspunkt i empiri (induksjon), men det teoretiske aspektet er det viktigste gjennom hele prosessen. Man sier gjerne at abduktiv tilnærming er gjetning basert på teori, en form for vitenskapelig intuisjon ifølge Aksel Tjora, man leter etter det man antar gir den beste forklaringen.

Hva angår min problemstilling vil det være interessant å se spesifikt på om de strukturene som skapes rundt mellomledere er strukturer som er utenforliggende eller strukturer som er skapt i egen organisasjon eller i eget hode. Med andre ord hva som setter rammene for det pedagogiske handlingsrommet og hva forklaringen på dette er.

Skoleslag er altså valgt ut, men den som leser denne oppgaven i den tro at man vil finne egen skole navngitt, leter forgjeves. Jeg er ikke opptatt av hvilken skole som gjør hva, ei heller rangere disse som «gode» eller «dårlige»; det jeg er opptatt av er selve mellomlederskapet, pedagogisk ledelse og handlingsrom, og selv om det finnes forskjeller fra skole til skole er de likevel av underordnet betydning i denne oppgavens sammenheng.

3.2 Forskningsveien til målet

Enkelt forklart er forskningsdesign kartet som viser veien til målet. I og med min kvalitative tilnærming, har jeg valgt et intensivt undersøkelsesdesign fordi jeg mener det er bedre egnet og mer hensiktsmessig med hensyn til min problemstilling.

Siden jeg har brukt intervju i undersøkelsene jeg har gjort, disse er i sitt vesen både detaljerte og grundige, analysen anses å være nyansert og tar høyde for flere variabler: «*Undersøkelsen er relevant for dem og oppleves som en riktig beskrivelse av virkeligheten.*» (Jacobsen 2018:91) Dette vil igjen være en styrke for både oppgavens validitet og legitimitet. Ulempen med dette metodevalget, som for kvalitative undersøkelser generelt, er at man lett generaliserer på litt tynt grunnlag, men her setter også oppgavens krav til omfang naturlige begrensninger.

3.3 Det etiske aspektet ved forskerrollen

Et særpreg ved det offentlige er at det i noen tilfeller vil være komplisert å definere hva som er egen organisasjon, og dermed også hensiktsmessigheten eller det etiske i å forske på ens egne: «*Forskerens engasjement i tematikken det forskes på, vil da kunne betraktes som støy i prosjektet ved at det personlige kan påvirke resultatene.*» (Tjora 2019:83) Imidlertid må man skille mellom arbeidsgiver og arbeidssted. Skal man forske på den fylkeskommunen man selv er ansatt i, må man nødvendigvis forske på egen arbeidsgiver, men for meg ligger det etiske i å ikke forske på eget arbeidssted, og da i særlig grad begrunnet ut fra mulig partiskhet og nødvendig kritisk avstand. I tillegg har jeg valgt ut en mellomlederrolle jeg selv aldri har hatt, nemlig avdelingsleder for studieforberedende.

Det vil altså ikke fremgå av oppgaven hvilke skoler som er valgt ut, og de skolene hvor jeg har hentet mine informanter vet heller ikke om hverandre, dette både med begrunnelse ut fra etiske retningslinjer, men også i forhold til å unngå at informantene på noen måte kan identifiseres: «*Faren for brudd på privatlivets fred oppstår først og fremst når det er mulig for utenforstående å identifisere enkeltpersoner i et datamateriale.*» (Jacobsen 2018:49) Det

er en selvfølge at informantene er kjent med at undersøkelsen er basert på frivillighet, at de har gitt et informert samtykke og er kjent med undersøkelsens formål. Videre vil de gjennom vedlagte informasjonsskriv være orientert om hvordan personvernet er tenkt ivaretatt og hva som skjer med datamaterialet etter at oppgaven er ferdigstilt. De vil også få tilsendt intervju-guiden i rimelig tid på forhånd for forberedelse, gjennomsyn av spørsmål og mulighet for eventuelle oppklaringer.²

3.4 Vitenskapsteoretisk ståsted

Når det gjelder oppgavens egenart og tema faller det mest naturlig med et konstruktivistisk perspektiv hvor beskrivelsene er knyttet opp i en sammenheng og er situasjonsbetinget siden dette perspektivet også er et fortolkende syn: «*Et vitenskapsteoretisk perspektiv er en betegnelse for den grunnleggende syn på erkendelse, som en teori bygger på.*» (Justesen og Mik-Meyer 2010:13) Med andre ord, hvordan man forstår og fortolker både sitt eget handlingsrom og referanserammer, hva som gir mening til en selv, men også hvordan man som forsker gjør det samme i sine funn, analyse og drøfting.

Jeg er ikke opptatt av å plassere skolen som sådan inn i en kontekst og med det forankre vitenskapsteorien utfra det aspektet, jeg setter kun fokus på selve aspektene knyttet til lederskap, som til tross for skolens og skoleverkets egenart og kompleksitet, nok i noen grad er overførbart. Like fullt vil det kunne foregå påvirkning hva angår min egen fagbakgrunn, mitt profesjonsfaglige ståsted og hvordan jeg former min rolle i datainnsamlingen.

3.5 Litteratursøk i fagfeltet

I arbeidet med denne oppgaven har jeg gjort flere ulike litteratursøk med ulikt resultat. Jeg vil her gjøre rede for søkeprosessene, og hvordan de har ledet meg videre i arbeidet, og på hvilken måte de har bidratt til min bevisste avgrensning av materialet. Jeg har vurdert å inkludere søk på engelsk, men har valgt å la det være, unntak gjøres kun ved artikler eller lignende skrevet på engelsk, men som omtaler norske forhold. Nå er både pedagogisk ledelse samt forståelse og definisjon av handlingsrom intet særnorsk fenomen, men den norske skolekonteksten er. Dette er grunnen til mitt valg.

² Skriv og orienteringer sendt til informantene i forkant av undersøkelsen finnes som vedlegg til denne oppgaven.

Jeg har i all hovedsak benyttet google scholar som søkemotor, og ser naturlig nok at søk på engelsk gir flere treff enn på norsk, og at jo flere ord som benyttes i samme søk, jo mer avgrenses treffene. For eksempel gir søket «freedom of action school leadership Norway» 202 000 treff i november 2021, mens «mellomlederskap» gir 4050 treff og «handlingsrom for pedagogiske mellomledere videregående skole» gir 450 treff samme dag. Noen av tekstene og artiklene dukker naturlig nok opp på flere av søkene; det gjør dem, etter min mening, mer interessante.

Videre omhandler noe av materialet andre sektorer enn videregående skole, og disse faller derfor utenfor min problemstilling på samme måte som det materialet som er vinklet annerledes enn temaet for min oppgave. Dessuten kommer det opp et uspesifisert antall masteroppgaver, og jeg tenker at disse, som hovedregel, er forskningsmessig for lite robust til å danne min teoretiske plattform her. Til sist ønsker jeg å i størst mulig grad konsentrere meg om nyere materiale da skolesektoren og lederskapet der på mange måter er i kontinuerlig og stadig utvikling.

3.6 Valg av informanter

Til intervjuene har jeg valgt pedagogiske mellomledere, og da for å avdekke hvilket pedagogisk handlingsrom de forstår med hensyn til egen rolle. Jeg har brukt intervju med middels strukturingsgrad, og jeg har vurdert det gunstig å bruke spørsmål som får informantene til å reflektere både rundt holdninger og praksis, egen kontekst. Som noen viktige avklaringer kan nevnes forståelse av lederskap, egen lederrolle og hvem som definerer innholdet i disse, samt rom for refleksjon over egen praksis og handlingsmønster. Det har liten hensikt at intervjuene blir såkalte skjemasamtaler, i en setting som i denne oppgaven skal og må det være dynamisk. En utfordring angående intervju er implikasjonene i forhold til hva intervjudataene til sist faktisk sier noe om, jeg skal måle noe som ikke er konkret målbart, bare opplevd målbart.

Når det gjelder intervjuguiden er spørsmålene bestemt utfra den teorien jeg har gjort rede for i foregående kapittel, vinklingene problemstillingen gir, og dessuten hvilke behov problemstillingen tilkjenner at skal undersøkes. Spørsmålene inneholder informasjon som belyser problemstillingen, men de må også være de «rette» spørsmålene i betydningen at de må være utformet slik at det er logisk for informanten hva vedkommende er forventet å svare på. I og med at både jeg, i min forskerrolle, og de jeg intervjuer kommer fra samme fagfelt, anser jeg

dette å ville forenkle kommunikasjonen da språk og terminologi er kjent, og behovet for translantasjonskompetanse dermed ikke er like stort.

3.7 Kvalitet, validitet og rehabiliter

Opplevd kvalitet er individuelt, og derfor er også kvalitet subjektivt. Det hevdes av blant annet Andersen i *Casestudier* (2018) at nettopp casestudier som design gir detaljert kunnskap og på den måten også validitet. Masteroppgaven er derfor en temperaturmåler på en der og da-situasjon, og får legitimitet ut fra egen kontekst. Informantene begrenser på mange måter seg selv ut fra hva problemstillingen etterspør og hva som faktisk er gjennomførbart innenfor den tidsrammen og det omfanget man har til rådighet.

Jeg skal etter hvert komme nærmere inn på de forskningsspørsmålene jeg ønsker å ta for meg, og det vil da komme tydeligere frem at disse vil la seg dele inn i det målbare kontra det ikke målbare. Målbare enheter vil eksempelvis være hvilken formell kompetanse den enkelte mellomleder innehar, mens ikke målbare enheter kan være mellomlederens opplevelse av ulike variabler. Dette påvirker da også rehabiliteren, men dette er et forskningsmessig valg jeg har tatt, og derfor en faktor jeg tar med i betraktningen når materialet skal analyseres.

Validitet og kvalitet er nært beslektet. Det er naturligvis utfordringer knyttet til validitet. Det ene er at antall informanter må holdes nede for å avgrense oppgaven samtidig som det er ønskelig med bredde siden dette gir bedre rehabiliter. Med få informanter er man nødt til å generalisere på et noe tynt grunnlag, dette er også den kvalitative metodens skvis. Det andre er at oppgavens vinkling tydelig er basert på informantenes rolleforståelse, skjønn og evne til grensesetting. Det vil også ha innvirkning hvordan de ser seg selv, hvordan andre ser dem, og hva slags interaksjon de har med sine omgivelser.

4 Empirisk kontekst

I dette kapitlet tar jeg for meg den empiriske konteksten til oppgaven, sammenhengen den er skrevet i, altså primært en beskrivelse av hvordan dagens videregående skoler er organisert og ledet. Her vil jeg dra inn egne refleksjoner, både knyttet til videregående opplæring generelt, men også til lederoppgaver og utfordringer spesielt, til sammen vil dette danne et bakteppe for hvordan empiri og teori kan knyttes sammen.

4.1 Skolen som organisasjon

Skoler er svært komplekse organisasjoner, og ganske ulik andre tjenesteytende virksomheter, men like fullt konstruert for å nå spesifikke mål. Skoleverket har en mengde aktører innad og utad, og det er et økende krav om å spille på lag med stadig flere, noe som endrer organisasjonskonteksten og dessuten har betydning for organisasjonsadferden. Kompleksiteten endrer seg også med nivå og type skole. I tillegg har overgangen til tonivåmodellen ført til økt oppgaveportefølje også innenfor skoleledelse de senere årene; ikke minst vektlegges nå resultatansvaret siden dette så tydelig er målbart.

Nettopp resultatansvar er et viktig stikkord her. Kravet til resultater og til å levere er i konstant økning i skoleverket, og med det også det faktum at man blir sett i kortene mer og mer. Man ser en slik utvikling blant annet gjennom innholdet i de siste tiårs læreplanreformer, reformer som ikke bare reflekterer pedagogisk og didaktisk syn, men som i høyeste grad også er politisk initiert. Dette skjer ikke kun nasjonalt, føringene kommer også fra utenfor landegrensene: *«OECD spiller også en stadig viktigere rolle som utdanningspolitisk aktør gjennom debatten om hva slags skoleledelse vi trenger i framtidens skoler.»* (Abrahamsen 2019:94) Samfunnet har som helhet blitt åpnere, og sammenligningene skjer ikke bare lokalt på skolene og hos skoleeier, men blir blåst opp i media og hos de politiske partiene. Dette øker igjen presset på skolene om å levere, noe som igjen utfordrer blant annet mellomlederen hva gjelder å stadig strekke handlingsrommet mer og mer for å lage plass til tiltak som bør tas innenfor egen ramme.

4.2 Lederskap og lederstruktur i skolen

Skolelederrollen har på mange måter hatt en rivende utvikling de siste tiårene, skolene har gjerne blitt større, primært ut fra økonomiske og til dels politiske hensyn, med tilsvarende økt behov for administrasjon og ledelse. I tråd med at det stadig stilles større krav til skolen og skolens innhold har dermed også lederrollen blitt mer omfattende. På samme måte som ledere

i andre sektorer, må også skoleledere balansere mellom formelle krav, andres og egne forventninger, tolkninger og valg, og de bør ha et bevisst forhold til hva dette gjør med deres lederadferd.

Arbeidet med oppgaven min er altså vinklet opp mot videregående skoler. Disse har normalt en hierarkisk lederstruktur. Hvordan de organisatorisk er bygd opp avhenger av størrelsen på skolen, jo større skole, jo større ledergruppe og jo flere mellomledere. Alle skoler må ha en rektor, dette er nedfelt i Opplæringsloven. Videre har skolene normalt en assisterende rektor, eventuelt en fast oppnevnt stedfortreder i rektors fravær. Dernest følger et antall avdelingsledere (mellomledere) med varierende arbeidsoppgaver utfra skoleslag og størrelse. Som hovedregel har likevel disse det til felles at de har personalansvar og elevoppfølging, og at de driver med pedagogisk utviklingsarbeid. Ofte er det flere mellomledere med personalansvar i videregående opplæring sammenlignet med grunnskolen. Mellomlederne kan og i noen tilfeller ha ett, eventuelt flere, nivåer mellom seg og sine ansatte, vanligvis da fagleder eller fagansvarlig, altså en form for distribuert ledelse. Ofte er skoleledere rekruttert fra lærerstillinger, mellomlederjobben i skoleverket er gjerne deres første lederjobb, og de skal plutselig lede sine egne og omtales i så måte noen ganger som først blant likemenn.

4.3 Mellom operativ og strategisk ledelse

Mellomlederstillinger i skolen består av en operativ og en strategisk del i tillegg til personalledelse og elevoppfølging. Når denne typen stillinger lyses ut opplyses det i liten grad hvordan vektingen mellom disse er. Det man ser om man studerer utlysningstekstene er at det gjerne finnes følgende formulering: «Andre oppgaver kan tillegges stillingen ved behov.» Denne formuleringen dekker to momenter: For det første tilkjenner den at man pr. dato ikke vet hvilke oppgaver en skoleleder kan bli nødt til å håndtere i fremtiden, og for det andre er den en sekkepost som gir hjemmel for å putte stadig flere oppgaver inn i stillingen. Det er derfor interessant å undersøke hva stillingen faktisk inneholdt ved utlysningstidspunkt, og hva det opplevde innholdet er pr. dato, noe som altså kommer til å være en av variablene i undersøkelsen. Videre sier det noe om samsvaret mellom hvilken kompetanse man tok med seg inn i stillingen og hva det reelle kompetansebehovet har vist seg å være. Og sist, men på ingen måte minst, hvem definerer til enhver tid innhold og omfang i stillingen, og hvem har mandat til å skape handlingsrom for det pedagogiske fundamentet?

5 Presentasjon av primærdata

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke data jeg har fått inn og hvilke funn som er gjort. Her vil jeg også kommentere den empiriske konteksten som presentert i foregående kapittel, mens den teoretiske drøftingen kommer i det påfølgende kapitlet.

Underkapitlene her er satt opp i henhold til den tematiske sorteringen på variabler som intervjuguiden baserer seg på, jeg vurderer det som mer relevant enn å se på hver enkelt skole som en case for seg; skoleledelse og mellomlederskap er mer interessant sett inn i den generelle skolske konteksten heller enn den rent skolespesifikke. Jeg har kommet frem til at jeg i oppgaven lar det fremgå hvilke informanter som har sagt hva, men at jeg ikke på noen måte konkretiserer deres skole eller deres skoles egenart. Dette av etiske hensyn. Informantenes bakgrunnsdata er heller ikke av signifikant betydning utover det som det opplyses om i oppgaven.

5.1 Forskningsspørsmål

Jeg ønsket tydelige forskningsspørsmål, slik at disse også kan gjøres om til verktøy. Så for å konkretisere problemstillingen og gjøre den mer forskbar, har jeg valgt å stille forskningsspørsmål fordelt på disse variablene med følgende begrunnelser:

- **Generell bakgrunnsinformasjon:** Her ønsket jeg å avdekke informantenes erfarings- og utdanningsbakgrunn, hvem de er. Videre sier både dette og undervisningskompetanse noe om legitimitet i utøvelsen av rollen. Lederspenet er viktig fordi det er en indikator på hvor mye tid de kan tenkes å ha til rådighet, hvor mange som krever dem.
- **Krav og forventninger:** Her ville jeg se på forståelsen og utformingen av egen lederrolle, og hvordan mellomlederne opplever tidsklemma mellom utvikling og drift. Denne variabelen sier også noe om at ulike grupper har ulike forventninger og krav, og at dette dermed påvirker handlingsrommet.
- **Muligheter og begrensninger:** Her ser jeg nærmere på mellomlederens påvirkningskraft innenfor eget handlingsrom, og hvilken sammenheng og påvirkning disse har i forhold til hverandre.
- **Pedagogisk ledelse:** Denne variabelen tar for seg oppfattelsen av hva pedagogisk ledelse er og hvordan den bør utøves. Det er denne primæroppgaven mellomlederne skal ha plass til innenfor sitt handlingsrom.

- **Stillingsbeskrivelse:** Denne variabelen er interessant fordi den viser spennet mellom de planlagte arbeidsoppgavene og de faktiske forhold, og dermed sier den også noe om rektors forventning til mellomlederne. Den er av betydning for den lederrollen de var tenkt å ha og den lederrollen de faktisk har.

Spørsmålene i intervjuguiden er basert på det som ble belyst i det teoretiske rammeverket i kapittel 2, men følger et annet oppsett.³ I retrospekt ser jeg at sammenhengen mellom de to kunne vært tydeligere.

Underveis i arbeidet med oppgaven har det forekommet justeringer både knyttet til problemstilling og til metodevalg. Hva angår gjennomføringen av intervjuene og i arbeidet med dataene i etterkant ser jeg at ting kunne vært gjort annerledes, men om dette ville forbedret oppgaven eller kun gjort den nettopp annerledes kommer til å forbli ubesvart.

5.2 Utvalgsstrategi

Denne oppgaven har den særegenheten at den er skrevet innenfor tidsvinduet for eksistensen av det sammenslåtte storfylket Troms og Finnmark. Totalt eier Troms og Finnmark fylkeskommune 21 videregående skoler. Elevtall og tilbudsstruktur varierer mye, det samme gjelder oppbygging og organisering av ledergruppene. Dette er en objektiv måte å avgrense oppgaven på, utover det er det mer enn curiositet heller enn et forskningsmessig vesentlig kriterium. Det kan likevel ha en viss signifikans at skoleeier er den samme.

For å få en forsvarlig bredde i undersøkelsen var utgangspunktet mitt å velge flere skoler, men å sette en begrensning på maks. to mellomledere pr. skole. Dette for å få et mer omfattende perspektiv på pedagogisk ledelse, handlingsrom og mellomlederskap. Jeg har plukket skoler fra både Troms og Finnmark, og begge kjønn er representert i utvalget. Alle mellomlederne i undersøkelsen leder ett eller flere studieforberedende utdanningsprogram. Da samtlige informanter var på plass, var jeg i den heldige situasjon at jeg hadde en informant pr. skole; det opplever jeg at har gitt bredde i denne kvalitative undersøkelsen, da disse ellers lett kan bli noe smale. En kvalitativ undersøkelse av dette omfanget bør ha 4 til 8 informanter, slik at dataene som legges frem kan betraktes som valide.

³ Intervjuguiden finnes i sin helhet i vedlegg 3.

At kun studieforbereidende utdanningsprogram har vært et ledd i utvelgelsen, er det flere grunner til. For det første jobber jeg selv på en rent yrkesfaglig skole nå, og det opplevdes som lettere å oppnå forskningsmessig distanse ved å velge andre utdanningsprogram enn de som finnes på egen skole. For det andre har jeg aldri selv vært avdelingsleder på utdanningsprogrammene jeg har valgt, og det så jeg for meg ville skape en viss avstand og manglende klangbunn med hensyn til referanserammer rundt intervjusituasjonen. For det tredje var min hypotese at det var større sannsynlighet for at de som leder studieforbereidende utdanningsprogram har undervisningskompetanse innenfor ett eller flere av fagene de er satt til å lede, og at dette, i noen grad, både ville legitimere deres faglige ledelse, men også redusere opplevelsen av et faglig gap mellom leder og lærer. Om sistnevnte er en hemmer eller et mål tenker jeg at ikke er innenfor denne oppgavens mandat å besvare. Og til sist skapte dette utvalgsriteriet potensiell likhet mellom informantene med hensyn til oppgaveportefølje og arbeidsoppgaver.

5.3 Empiriske funn fordelt på forskningsvariabler

I dette delkapitlet vil funn fra datainnsamlingen bli gjort rede for. Disse vil her bli satt inn i empirisk kontekst, mens den teoretiske konteksten og drøftingen i forhold til dette kommer i kapittel 6. Oppsettet i kapittel 5.3 følger samme variabler som benyttet i intervjuguiden og eksempelvis gjort greie for i kapittel 5.1.

Sitater fra informantene vil alltid bli satt i kursiv og i tillegg i anførselstegn ved kortere sitater, ved lengre sitater benyttes innrykk. Etterfølgende parentes angir informantnummer. Jeg har kommet frem til at det er av betydning hvilke informanter som har sagt hva, verken ledelse eller mellomledelse forstås likt, så en viss grad av komparasjon er nødvendig for å skape bredde og dybde i oppgaven.

Når intervjudata skal plasseres inn i sine variabler er det å ha benyttet intervju med middels strukturingsgrad litt utfordrende, intervjuene har ikke alltid fulgt intervjuguiden, selve samtalen ble vurdert som det viktigste. Dette har gjort både transkribering og sortering noe krevende.

5.3.1 Fag- og yrkesbakgrunn

Denne variabelen omhandler bakgrunnsinformasjon på mellomlederne; formell utdanning, fartstid i skoleverket som lærer og leder, undervisningsfag/fagfelt og lederspenn.

Det er en godt etablert sedvane at som skoleleder skal du også ha utdanning og erfaring som lærer, gjerne fra samme skoleslag, du skal ha kjent på hva som foregår «på gulvet», og derfor omtales også gjerne mellomledere i skolen som først blant likemenn. Mine informanter bryter ikke med denne praksisen. De har alle bakgrunn som lærere, og de har alle jobbet som lærer på skolen de er nå før de ble leder der. Det betyr at noen av de som de leder nå, tidligere har vært på samme linje som dem.

Det er stort sprik i hvor lenge de har jobbet som leder, grovt regnet snakker vi om et spenn på fra 5 til 25 år. Dette betyr igjen at ingen av dem er ukjent med skolen som organisasjon. Med unntak av en av informantene er det for de øvrige deres første lederjobb både i og utenfor skolen, og flere av dem opplyser om at deres opprinnelige intensjon på ingen måte var å ende opp i skoleverket: *«Jeg har erfaring både som lærer og skoleleder, men trodde aldri jeg skulle begynne i skoleverket.»* (Informant 4). Noe lignende opplyses det også om fra en av de andre informantene: *«Jeg startet som lærer uten godkjent utdanning og tok PPU etter hvert. Jeg synes jeg fikk en myk overgang til skolelederjobben siden jeg hadde erfaring fra ulike stabsfunksjoner først.»* (Informant 1) Det er ikke uvanlig at lærere med lederambisjoner først søker seg til funksjoner innenfor stab og støtte, noe som medfører at deres kompetanse i større grad blir lagt merke til.

Det varierer hvorvidt informantene mine har lederutdanning. Det vanligste er at de har rektorskolen, en av dem har også lederutdanning utover dette, mens noen ikke har noen form for lederutdanning. Det uttrykkes i så måte lite motivasjon for at alle skoleledere skal gjennom samme utdanningskvern: *«Jeg prøver å utfordre rektor på at ledergruppen bør ha ulike typer lederutdanning, det gir flere perspektiver enn at alle på død og liv skal gjennom rektorskolen.»* (Informant 3) Det er ikke nødvendigvis slik at de ikke ser behovet for mer utdanning, det er heller det at tiden ikke strekker til: *«Det har vært djevelsk mye arbeid de siste årene og ting bare hopper seg opp. Jeg har ikke tenkt å dø på min post, så derfor har jeg ikke noe ønske om å ta noen lederutdanning.»* (Informant 1) Det er verdt å notere seg at intervjuene ikke ble brukt til å samtale om hvorvidt mer utdanning kunne gitt mellomledere flere verktøy med hensyn til hvordan løse sine oppgaver og hvordan prioritere.

Alle informantene har utdanning tilsvarende bachelor eller masternivå som gir undervisningskompetanse innenfor minst ett av de fagene som sorterer inn under deres oppgaveportefølje. Det er gjerne slik at jo mindre skole, jo større bredde må mellomlederen ha, man finner sjelden en med bakgrunn i flere utdanningsprogram som også oppfyller de ønskede

lederkvalifikasjonene. I noen tilfeller har lederen bare smal erfaring og/eller kompetanse innenfor de utdanningsprogrammene vedkommende har ansvaret for. Her spiller både skolens egenart og slektskap til fagfeltet inn, men intervjuene avdekket også at begrepet fagfelt ikke ble likt oppfattet; for noen av informantene var det synonymt med å ha undervisningskompetanse innenfor et eller flere av utdanningsprogrammet/-ene vedkommende var satt til å lede, for andre var det å ha det eller de spesifikke fagene:

Det er helt grusomt å være leder for et fagfelt man ikke har kompetanse på. Det gir jo også ekstra legitimitet å være lærer i det fagfeltet man er satt til å lede. Jeg underviser også og trenger fagfellesskap som lærer.

(Informant 2)

Likevel er det som hovedregel slik at informantene underviser i liten grad nå, det er satt av mest mulig tid til ledelse. De innser også at de har tendens til å favorisere egne fag:

Jeg kjenner ikke alle fagene jeg har ansvar for like godt, de kan også ha andre undervisningsmåter enn hva jeg er vant med. Det er vanskeligere å veilede lærerne og være leder når jeg ikke kjenner fagene, og jeg bruker mer tid på de utfordringene disse fagene gir, men jeg er mer opptatt av de fagene jeg selv har undervisningskompetanse i, de er liksom «mine».

(Informant 4)

Imidlertid tar noen av dem tar tilfeldige vikaroppdrag; særlig hvis det er knapt med lærere på det fagområdet hvor mellomlederne har sin undervisningskompetanse, men dette er et arbeid de ikke nødvendigvis får kompensert.

Lederspennet blant informantene mine varierer fra 13 til 30. De med ansvar for færrest ansatte mener de har kapasitet til å ta flere, mens en av de som har flest uttrykker det slik: «Jeg opplever ikke at det er en sammenheng mellom antall hoder jeg har ansvar for og den tiden jeg har til ledelse, men jeg har begrenset med tid til å bygge relasjoner når jeg har personalansvar for så mange.» (Informant 5) Det viser seg at det ikke er en opplagt sammenheng mellom skolestørrelse, elevtall og hvor mange den enkelte leder har personalansvar for. Derimot ser det ut til å handle om hvordan den enkelte skole har valgt å organisere seg, og rektor sin ledergruppe.

Denne masteroppgaven er skrevet våren 2022. Samtidig har det på fylkespolitisk nivå og skoleeieinivå vært drøftet ny budsjettildelingsmodell. I denne oppgavens kontekst har det i så måte betydning hva man tenker om ressurs til pedagogisk ledelse. Som tidligere nevnt er lederspennet stort, og det oppleves til dels som urettferdig internt på samme skole:

«Lederressursen kunne vært utnyttet bedre.» (Informant 3) Av den grunn var det en av mine informanter som spurte: «Hvor stor stillingsstørrelse er et personalansvar?» (Informant 1) Noe som naturlig nok ikke har et entydig svar, men vil variere ut fra hvilke situasjoner den enkelte ansatte til en hver tid står i på jobb og privat.

Kort oppsummert viser funnene i denne variabelen at alle informantene har lærerutdanning i bunnen, og startet først som lærer på den skolen hvor de nå er leder. Lederspennet er svært varierende. Ikke alle har formell lederutdanning og ikke nødvendigvis et ønske om å ta denne.

5.3.2 Krav og forventninger

Denne variabelen tar for seg hvordan informantene oppfatter seg selv i lederrollen, hvilke forventninger de selv og nivåene umiddelbart over og under har til dem. I tillegg kommer hvilken opplevelse mellomlederne har med hensyn til å innfri disse forventningene og hva det gjør med deres arbeidsutførelse og jobbtilfredshet.

Hvis jeg med få ord skal oppsummere hvordan informantene mine ser på seg selv i mellomlederrollen, så må det være at de føler at de alltid kunne gjort mer, bedre, annerledes, men at de også prøver å innprente hos seg selv at godt nok er godt nok. Erfaring hjelper også på: «Jeg leverer på det jeg skal levere på. Jeg har fått større ro i jobben etter å ha hatt den noen år, jeg vet hvor toppene kommer og har lært meg å prioritere. Det er lettere å være i forkant nå, da unngår jeg at ting blir for komplekst.» (Informant 4) Nettopp erkjennelsen om at godt nok faktisk er godt nok er viktig for å kunne håndtere denne typen jobb og ha realistiske forventninger til seg selv:

Man har idealistiske forventninger, men så kommer drift og man kommer i en skvis mellom det man har lyst til å gjøre kontra tvang. Mine forventninger til meg selv er å gjøre en grei jobb, men ikke ta den hjem hele tiden. Godt nok er godt nok.

(Informant 2)

Egentlig kunne ingen av informantene mine gi et godt svar på hva resten av ledergruppen forventet av dem. De visste derimot hva de forventet av seg selv, og hva lærere og elever forventet av dem: «Lærerne har skyhøye forventninger, man skal løse alt, være sjef og sjelesørger. Det er mye lettere å innfri forventningene til elevene.» (Informant 2) Men det er også mye positivitet å spore i forhold til lærerstanden: «Jeg synes at lærerne skal ha mange krav og forventninger. Vi har veldig mange gjeve folk, de er lette å få til, de hiver seg rundt og skaper utvikling.» (Informant 1) Jeg har lyst til å avslutte dette delkapitlet med et utsagn fra en av informantene, et utsagn som tydelig viser at elevene er det viktigste, det er derfor

man er der, for å løse samfunnsmandatet og skape gangs menneske: «*Man har verdens beste jobb når man får jobbe med ungdom, være med dem på reisen. Det er det som motiverer, det at ungdommen skal få muligheter. Det er derfor læreren er viktig. Og det er viktig at ungdommen får med seg noe i ryggsekken.*» (Informant 3)

Kort oppsummert viser funnene i denne variabelen at det kan se ut som at forventninger og krav til seg selv som leder blir mer realistisk ved mer erfaring i jobben. De opplever flere forventninger fra ansatte enn fra elevene, men er usikre på hva resten av ledergruppen forventer av dem.

5.3.3 Muligheter og begrensninger

Innenfor denne variabelen handler det om hvilket mandat og muligheter informantene opplever å ha med hensyn til beslutninger, og hvordan dette eventuelt påvirker deres lojalitet. Videre innhold i denne variabelen er handlingsrom, definisjon og muligheter knyttet til dette samt hvorvidt informantene ser sammenheng mellom størrelsen på det eventuelle handlingsrommet og jobbmotivasjon og mestring.

Alle informantene mine er en del av skolens ledergruppe, og de har alle mulighet til å melde saker til ledermøtene som stort sett foregår en gang i uka. De opplyser alle at de er lojale mot beslutninger tatt i ledergruppen selv om de ikke nødvendigvis bestandig er enige, og utad er de tydelige på at det er ledergruppen som har bestemt. Men de opplyser også at de opplever å ha tolkningsfrihet avdelingene i mellom hva angår hvordan beslutningene legges frem og omsettes til praksis. De understreker at de alle har medvirkning i forhold til det som besluttet, og hvordan ansvarsrekken i dette er:

Det er forskjell på medvirkning og beslutning, lederens rolle er å beslutte. Man er ikke alltid enig i alt, men man støtter jo rektor lojalt, lærerne kan gjerne mene det motsatte, men det er ledergruppen som har bestemt. Jeg prøver å holde linja bevisst. Rektor er og en mellomleder.

(Informant 3)

Akkurat dette utsagnet er interessant av en annen grunn, nemlig at det påpekes at også rektor er en mellomleder. Dette er faktisk helt korrekt, i og med at denne rollen befinner seg mellom de pedagogiske avdelingslederne på nivået under og skoleeier på nivået over. Dermed kommer også han i skvis, og må skape handlingsrom for skolen og seg selv basert på rammene ovenfra.

At det å forstå handlingsrom ulikt er ikke nytt, og det at begrepet fortolkes forskjellig, var nok sterkt medvirkende til at informantene mine ikke var helt enig i handlingsrommets eventuelle eksistens, og hva det inneholdt og betød om det fantes. En av informantene definerte handlingsrom slik:

Handlingsrom forstår jeg som innflytelse på det området man har ansvar for, og hvordan man selv bruker den innflytelsen. Det er mye som setter rammer: økonomi, fordeling av arbeidsoppgaver, omgivelsene, lover og regler. Rammene er tydelige, men gir også muligheter. Man må kommunisere med de rette personene om de rette tingene, vite hvilket nivå man skal forholde seg til, se hvordan man kan bygge videre til beste for alle. Man må tørre å være litt tøff.

(Informant 4)

Noen av informantene er tydelige på at de har handlingsrom: «Ja, jeg har handlingsrom, men man må definere for seg selv, spørre seg: Hvor er mitt kjerneområde, hvor har jeg autonomi?» (Informant 2) Videre opplyser de om at det skaper motivasjon og mestring å ha handlingsrom: «Det som motiverer meg til å skape handlingsrom er å få en fleksibel arbeidshverdag og bli en bedre skole med et bedre tilbud. Det vil gi bedre kvalitet i de ulike leddene.» (Informant 4) Det er likevel liten tvil om at ytre faktorer påvirker deres mulighet for å skape det gode handlingsrommet: «Jeg synes personlig at jeg har handlingsrom i forhold til det å ha idéer, og å prøve ut noe uten at det koster penger. De økonomiske rammene begrenser handlingsrommet.» (Informant 3) En annen faktor som kan begrense handlingsrommet er kultur og motstand mot endringer:

Det er mye kultur og sedvane som binder oss og setter begrensninger. Handlingsrom begrenses av kultur, det er motvilje mot nye ting og mot å se ting annerledes. Det er vanskelig å få til en kultur, skolen har mange subkulturer som motarbeider utvikling. Det er mye som sitter i veggene, og det tar lang tid å vaske de veggene.

(Informant 2)

Den største utfordringen ligger likevel i at ikke alle informantene så handlingsrommet eller muligheten til å gripe det: «Handlingsrommet er ikke der fordi du ikke kommer i posisjon.» (Informant 1) Dette tenker jeg er en stor utfordring for den eller de ledergruppene dette treffer, men det er ikke innenfor denne oppgavens mandat å finne løsninger på nettopp dette.

Kort oppsummert viser funnene i denne variabelen at de fleste informantene mener at de har et handlingsrom, men det er ulik oppfatning blant informantene hvem som skal definere dette rommet. Det ser ut til at det er en sammenheng mellom stort handlingsrom og stor følelse av motivasjon og mestring.

5.3.4 Pedagogisk ledelse

Denne variabelen omhandler pedagogisk ledelse. Intervjuguiden la opp til møtefrekvens, ulike typer møter i lederhverdagen, tilstedeværelse i klasserom og ellers der elever og lærere ferdes, samt informantenes egen oppfatning av når og på hvilken måte de utøvde pedagogisk ledelse.

Men hvordan forstås egentlig begrepet pedagogisk ledelse, hva snakker man egentlig om? Jeg spurte informantene mine om dette: «*Man må være bevisst på hva pedagogisk ledelse er, og ikke bare knytte det opp mot undervisning og klasserom. Man må dra i lag og skape kultur for et profesjonsfaglig fellesskap.*» (Informant 4) Perspektivet til en av de andre informantene var mer knyttet opp mot skolehverdagen: «*Alt er jo pedagogisk ledelse, også det å jobbe med beskjeftigelser.*» (Informant 3) Når alt kommer til alt er ikke pedagogisk ledelse veldig annerledes enn annen type ledelse, man skal gi instruksjoner og peke retning: «*Du skal jo lede læring, men du skal ikke være ute og ro med elevene og lærerne, du skal gi instruksjoner for hvordan de skal ro.*» (Informant 1)

De senere årene har det som tidligere nevnt vært gjennomført hyppige arbeidsmiljøundersøkelser i fylkeskommunens virksomheter, og det er ikke uvanlig med tilbakemeldinger om at lederen er for lite tilgjengelig for de ansatte i hverdagen og at lederen er for mye opptatt i møter. Men også her kommer mellomlederen i skvis, og jo nærmere gulvet og den daglige drift jo vanskeligere blir det for lederen fordi møtene parallellegges og det blir uopnåelig å rekke over alt: «*Jeg får ikke deltatt på alle de pedagogiske møtene jeg ønsker eller burde, en del av disse møtene går jo samtidig.*» (Informant 5) Og det blir også tydelig her at tiden flyter ut og blir utilstrekkelig: «*Uka består av så mange ulike ting, det er vanskelig å ferdigstille og gå i dybden.*» (Informant 4) Dette er og en faktor som fort kan føre til mindre mestring og dermed mindre motivasjon.

En gjennomgående tilbakemelding fra informantene er at de ønsker å være mer til stede blant lærerne og elevene, være i klasserommene der skolens kjernevirksomhet hovedsakelig foregår, men da er det også slik at det ikke er tilfeldig hva de velger seg: «*Jeg prøver å være ofte ute i klasserommet, det er viktig for meg som leder. Det ufarliggjør ledelsen. Men når jeg går ut i klasserommene går jeg først dit det brenner.*» (Informant 2) Et annet moment som kommer tydelig frem i denne konteksten er tidsklemma; informantene vil gjerne, men når på ingen måte alltid over i den grad de ønsker:

Jeg skulle vært mye mer rundt i klasserommene. Det hender jo at jeg inviterer meg selv. Jeg skylder jo på tid i forhold til dette, men jeg kunne godt ha frigjort meg mer

med hensyn til driftsoppgaver, overlatt mer av det til kontoret.

(Informant 5)

Med hensyn til skolehverdagen og lærerens daglige virke er det skolevandring og kollega-basert veiledning som dras frem som sentrale indikatorer og virkemiddel: «*Jeg har lyst til å være mye mer ute, se hva som skjer, gjøre en ordentlig skolevandring, ta metablikket.*»

(Informant 2) Nærvær i klasserommet ble tatt opp av flere av informantene:

Jeg ønsker å være mer i klasserommet, at lærerne skal kunne gå inn i hverandres klasser og gjennomføre kollegabasert veiledning for å få til et profesjonsfelleskap. Det som hindrer meg fra å være mer i klasserommet er alle de andre oppgavene, hvordan jeg prioriterer det viktigste i hverdagen.

(Informant 4)

I dette ser det også ut til at det som vurderes å være det viktigste i hverdagen er det som kan måles og veies, det som etterspørres av nivåene over, og som ikke går på de små og store seirene som skolen også byr på i sin streben etter å skape gangs menneske – som det jo står i overordnet del av læreplanen.

Men det var ikke bare møtene knyttet til det pedagogiske dagliglivet som fikk fokus under denne variabelen, innhold i ledermøtene tok vel så mye plass, og da ikke bare strategiske kontra operative temaer, men også hvem som definerte dagsorden:

Ledermøtene er rektor sine møter, men ansvaret alternerer. Det er ikke alltid rektor som leder selve møtet. Alle har ansvar for å melde saker i Teamsrommet vårt. Ledermøtene er ikke alltid like strukturerte, det blir mye drift og lite utvikling.

(Informant 3)

Inntrykket er at mellomlederne oppfatter ledermøter som å være rektors møter, og det kommuniseres ikke nødvendigvis et eksplisitt ønske eller behov i forhold til å ta tilbake eierskapet:

Rektor setter dagsorden på ledermøtene, men etterlyser også innspill fra avdelingslederne. Det er sjelden vi tar opp strategiske tema på møtene. Avdelingene er forskjellige med forskjellige behov, og det er vanskelig å samkjøre. Vi har heller ikke spesielt godt samarbeidsklima i ledergruppen.

(Informant 1)

Det er blitt stadig vanligere at saker til ledermøter i skolen meldes av alle deltakerne inn i ledergruppens Teamsrom. En fordel med dette er at alles stemme og alles behov blir hørt, men det synliggjør også i stor grad at ledelse oppfattes til dels svært ulikt innad i

ledergruppen, noe som trolig gjør det krevende for rektor å prioritere sakene i forkant: «*Hos oss har vi stor frihet til å melde inn saker til ledermøtene. Det er både en fordel og en ulempe. Ulempen er at det kan være et hinder i forhold til å få til god utvikling.*» (Informant 5) En annen ulempe vil være at det er vanskelig å finne retning når ikke alle i ledergruppen peker samme vei.

Kort oppsummert viser funnene i denne variabelen at det er noe varierende oppfatning blant informantene om hva som inkluderes i den pedagogiske ledelsen, om dette bare er den strategiske ledelsen eller også den operative. De ønsker alle å være tettere på lærernes hverdag og det som skjer i klasserommet, men opplever at andre oppgaver spiser dem og defineres som viktigere.

5.3.5 Stillingsbeskrivelsens rammer

Den siste variabelen fra intervjuguiden omhandler stillingsbeskrivelsens rammer, og da egentlig sett i fortid og nåtid. Intensjonen var å undersøke hvordan innholdet i stillingen har endret seg underveis, og hvor mye åpning for dette det opprinnelig var lagt opp til.

Det er ikke uvanlig at utlysningstekster til mellomlederstillinger i skoleverket bruker formuleringer om at «andre oppgaver kan tillegges stillingen ved behov». Det gir arbeidsgiver rom for å endre oppgaveporteføljen uten å måtte benytte verken fagforening eller jurist, men det gir også arbeidstaker, og i denne sammenhengen, mellomlederen, en uforutsigbarhet både hva angår arbeidsoppgaver og omfang.

Stillingsbeskrivelsen min er mager, oppgaver kan hele tiden endre seg. Administrative oppgaver er ikke definert som et eget fagområde. De pedagogiske oppgavene er ikke spesifisert, og jeg kan pottes om i annen lederstilling uten videre. Det står i stillingsbeskrivelsen at andre oppgaver kan tillegges ved behov, men det er ingen avgrensning på hva disse andre oppgavene er, de grensene må man sette selv.
(Informant 2)

Det virker som at det særlig er å ikke vite når oppgavebegeret er fullt som er den største kilden til frustrasjon: «*Jeg tror ikke jeg har en stillingsbeskrivelse, men nå har jeg jobbet her en god stund da. Man må være åpen for å gjøre det meste, men på den måten blir man heller aldri ferdig.*» (Informant 5) Og nok en gang er man tilbake til manglende følelse av mestring og motivasjon.

Alle informantene opplyser om at de er ansatt som pedagogisk leder og at de fortsatt er det, men at det som ligger i den rollen og hvilke oppgaver som knyttes opp mot det endres:

«Stillingsbeskrivelsen min er lite detaljert, men det står at arbeidsoppgaver kan bli endret.»

(Informant 4) Det sistnevnte må også ses i sammenheng med eventuelle utskiftninger i ledergruppene da dette noen ganger fører til at arbeidsoppgaver stokkes på nytt med alt det dette medfører.

Kort oppsummert viser funnene i denne variabelen at stillingsbeskrivelsene er lite presise, og noen av dem opplyser kun om at vedkommende er tilsatt som avdelingsleder på skole sånn og slik, men nevner ingen spesifikk avdeling. Generelt åpner alle stillingsbeskrivelsene for uspesifiserte endringer.

6 Drøfting og analyse av funn

I foregående kapittel la jeg frem de viktigste funnene fra intervjuene jeg har gjennomført. I dette kapitlet skal jeg drøfte, analysere og kommentere disse funnene opp mot teorigrunlaget jeg presenterte i kapittel 2. Etter min vurdering er det mer oversiktlig å plassere funn og drøfting i hvert sitt kapittel. Siden dette er et drøftingskapittel og primærdata skal koples med teori, har naturlig nok særegenheten ved skoleledelse større fokus enn generell ledelse i det videre. Alt henger likevel sammen med alt, det er glidende overganger mellom temaer og variabler, kommunikasjon generelt og god flyt og lesbarhet i oppgaven spesielt har vært de sentrale føringene i de tilfeller hvor det har hersket tvil om hva som tematiseres og drøftes hvor. Den empiriske konteksten presentert i kapittel 4 er forøvrig bakteppe for hele resten av dette kapitlet.

6.1 Lederroller i skolen

Dette delkapitlet har som mål å sette ledelse (skoleledelse) inn i kontekst fordi mellomlederskap må eksistere i forhold til noe, det har jo nettopp sin hovedutfordring i at det ikke kan stå alene. Dermed sier det også noe om hvilke vilkår mellomlederen har med hensyn til å utforme sin lederrolle i alt den krever.

Det er interessant å se hvordan noen av de teoretikerne jeg trekker frem i denne oppgaven, Mintzberg, Strand og Glosvik et.al., har fremsatt ulike lederroller og/eller funksjoner som kan ses i sammenheng med hverandre eller som en utvikling av hverandre. Strand og Glosvik et.al. omtaler begge roller i betydningen noe man er eller har. Strand har et «ledelsesoverbygg» i sin PAIE-modell, roller man har i sin utøvelse av leder- og mellomlederskap, som ikke er spesifikt skolsk, men som kan overføres til alle typer ledelse. Hos Strand finner man personalhåndtering, den målbare produsenten, lederen som driver med utviklingsarbeid samt den rent administrative, alt gjenkjennbart fra undersøkelsene jeg har foretatt. Glosvik et.al. spisser sine lederroller inn mot skolen, og hvilke ledertyper man er der, og hva slags oppgaveportefølje som er knyttet til de ulike rollene. Mintzbergs roller er de mellommenneskelige rollene, informasjonsrollene og beslutningsrollene, og disse må man inn i når man skal være pedagogisk leder, endringsleder, faglig leder og lokal administrator. (Glosvik et.al. 2014) En av informantene snakket en del om forskjellen på bestemmelse og medbestemmelse, at det er forskjell på medvirkning og beslutning og at lederens rolle nettopp er å beslutte. Dette er helt i tråd med det Mintzberg legger i å inneha en beslutningsrolle, men jeg tror at vedkommende

informant nok snakket om rektor som leder i dette tilfellet. Kanskje skulle man ved en senere anledning undersøkt nærmere hvordan ledere omtaler seg selv og hva det gjør med deres forståelse av egen rolle.

Rolletypene til Glosvik er dessuten alle overførbare til komplekse kunnskapsorganisasjoner, og i det også den rent skolske leder- og mellomlederporteføljen. Man vil i tillegg gjenkjenne rolletypene til å være den skvisen mine informanter opplyste at de stod i. Som det fremgår av variablene og intervjudataene opplever alle informantene å inneha disse rollene, men ikke uten videre jevnt fordelt i det daglige virke og i den opplevde stillingsbeskrivelsen. De har gjort seg den erfaring at hoveddelen av det de gjør faller inn under det å være lokal administrator, mens det er de andre rollene de faktisk ønsker, men ikke i samme grad har tid til da dette ikke uten videre er oppgaver som er målbare, men mer menneskelige. Her er da også mine informanter helt i tråd med det Skaalvik (2020) sier, når hun påpeker at lederen, overraskende nok, ikke kan gjøre alt på en gang.

Det ser ut til at rektor og ledergruppen i varierende grad er i stand til å skape et handlingsrom for strategisk, pedagogisk ledelse, da funnene mine viser at ledelse ikke bare forstås ulikt innad på skolen, men også fra skole til skole. Dette kommer til uttrykk ved at de fleste skolene har en eller annen form for samskrivingsdokument hvor alle i ledergruppen kan melde saker til ledermøtene, og hvor nettopp dette synliggjør at ledelse forstås ulikt av de ulike medlemmene i ledergruppen. Ledelse er prosesser, relasjoner og samspill mennesker i mellom, og faktorer som må fungere dersom den enkelte og ledergruppen som helhet skal finne sin lederidentitet. I samtale med mine informanter opplever jeg en sammenheng mellom hva slags eierskap de har til ledermøtene og hvilket handlingsrom de opplever å ha. Er ledermøtene kun rektors møter hvor denne er alene om å sette saker på dagsorden så opplever mellomlederne å ha lite handlingsrom fordi de ikke kommer i posisjon som en av dem uttrykte det. Et entydig svar på hva som hindrer dem i å komme i denne posisjonen ble ikke gitt.

Overordnet sett består skoleledelse av tre komponenter: Pedagogisk ledelse, drift og personal-/elevhåndtering. Fordelingen av disse tre komponentene er ikke jevn og heller ikke konstant, men i stadig endring i og med at pedagogisk ledelse og personal- og elevhåndtering er dynamiske størrelser med nye utfordringer hele tiden, noe mine informanter var samstemte i. De rapporterte å bruke mest tid, eller følte at de brukte mest tid, på driftsoppgaver samt

personal- og elevsaker. I forlengelsen av disse komponentene kan man vise til Mintzberg (2013) som tar opp hva ledere rapporterer at de driver med og hva det kan observeres at de faktisk gjør, og at det overhodet ikke er samsvar mellom disse to faktorene. Dette handler da både om at man ikke uten videre ser seg selv som leder på den ene siden, og på den andre det at mellomlederen kjenner på forventningene til de rundt seg. I dette ligger dessuten det tilbakevendende spørsmålet om hva man trenger lederen sin til, hvilke oppgaver det er forventet at vedkommende skal løse. Nå inngikk det ikke observasjon i denne oppgaven, men spriket mellom hva mine informanter ønsker å gjøre og hva de faktisk mener at de gjør er tilnærmet lik Mintzbergs teori, og til en viss grad handler om mytene knyttet til hva man gjør og hva man tror man gjør. En interessant oppgave i så måte er å skrive sin egen stillingsbeskrivelse, erfaringsmessig kan man få seg både vekker og overraskelser.

Sitter man først i tidsklemma uten å få øye på verken handlingsrom eller mulighetsrom så får man heller ikke reflektert rundt egen lederrolle og hvordan man skal utforme denne, eventuelt korrigere eksisterende utforming. Blant mine informanter var det stort spenn med hensyn til hvor lenge de har vært skoleledere, og det er ikke uten betydning hvor mye ledererfaring man har og hvordan man er i stand til å inneha en beslutningsrolle, det handler eksempelvis om hva en av mine informanter uttalte i forhold til å tørre å være litt tøff. Det å være leder handler jo og om å være i konflikt, man må i noen tilfeller beslutte noe som ikke er bra for relasjonen eller den mellommenneskelige rollen.

6.2 Skolehverdagen i mellomlederskapet

Mellomlederskap i skolen og mellomlederskap utenfor skolen er ikke nødvendigvis vesentlig forskjellig, og mellomledere i andre sektorer vil og kunne ha mange aktører å forholde seg til. Likevel ønsker jeg å tydeliggjøre hva konteksten i dette tilfellet er. Det som nok i betydelig grad skiller mellomledere i skolen fra mellomledere i andre bransjer er at man ofte er rekruttert fra sine egne og skal være leder for disse.

Selv om tittelen mellomleder eller pedagogisk leder i utgangspunktet er den samme, og alle informantene jobber i samme organisasjonsform, er det ikke uten videre slik at rollen forstås på samme måte eller at handlingsrommet er det samme. Mine funn viser at informantene på den ene siden oppgir at avdelingsvis forskjellighet er et gode, at man har tolkningsfrihet ovenfor eget personale samtidig som de på den andre siden er lojale mot rektor, ledergruppen og øvrige føringer, noe som krever mer enhetlig praksis. Dette er en medvirkende årsak til at de kjenner seg dratt i sitt virke.

En skoleleders hverdag er ikke kjennetegnet av forutsigbarhet, dagene er sjelden like, for noen er dette stress, for andre mestring, og det er ikke nødvendigvis slik at den jobben man så for seg å skulle inneha i utgangspunktet er den man faktisk utfører i det daglige. Noen av informantene vurderer å gå tilbake som lærer fordi de føler at de ikke blir sett og verdsatt som leder. Kanskje må man også skille mellom hva som er lederstress og hva som er rollestress, det finnes enda ingen stressfrie lederjobber.

Gjennom intervjuene var det veldig tydelig at informantene hadde god kunnskap om hvor de selv var i organisasjonshierarkiet, deres makt og beslutningsmyndighet i så måte. Alle informantene opplevde i større og mindre grad å havne i en form for det Paulsen (2019) kaller rollestress:

Det sammensatte operasjonsfeltet til mellomlederne kan således bli en kilde til rollestress. Da inntreffer rollestress regelmessig, et fenomen som kan forstås som «enhver kraft som skyver individets psykologiske kapasitet ut over individets evne og produserer anspenthet for individet.

(Paulsen 2019:110)

Det å oppleve å ha en tilnærmet utømmelig arbeidsbyrde oppleves som krevende, det samme det å måtte foreta stramme prioriteringer uten å ha noen å delegerer til: «*Det er til tider vanskelig å planlegge, men jeg er velsigna med god evne til å planlegge.*» (Informant 2) Dette handler igjen om grad, eller opplevd grad, av autonomi i arbeidet og at det i en slik rolle er krevende å skulle være en tydelig leder. Det kan dreie seg om belastninger ved eller i arbeidet, tilgang på ressurser og handlingsrom, jobbtilfredshet og stress, og kan i tillegg ses i sammenheng med de rollene Glosvik et.al. (2014) la frem.

Innledningsvis avgrenset jeg oppgaven til å handle om pedagogiske mellomledere, ofte med stillingsbetegnelsen avdelingsledere, i videregående skole, og at disse sto i kontrast til lederen med stor L, som da altså skulle være identisk med rektor med stor R. Som en av mine informanter påpekte viser det seg at dette slett ikke er riktig hva gjelder skoleverket. I skolen har man nemlig et skoleeiernivå, administrativt sådan, som har myndighet og mandat til å instruere rektor slik at denne i realiteten også blir en mellomleder, mellom skoleeier og øvrig ledergruppe.

Skolelederrollen har en operativ del og en strategisk del noe både Hope (2015) og Abrahamsen (2019) tar opp. Som forventet viste funnene mine at mellomlederne i stor grad

bruker tiden sin på den operative delen av jobben, mens de alle uttrykker ønske om å arbeide mer strategisk, da dette oppleves som mer givende og som det egentlige innholdet i jobben. Min erfaring og mine funn tyder på at mellomledere flest ser ut til å ha et mer eller mindre uuttalt behov for å jobbe operativt fordi det er dette de gjør mest av. Dersom ønsket om å arbeide strategisk var svært stort, ville de ikke da prioritert det mer? Man kan kanskje hevde at det å jobbe strategisk primært er rektors ansvar, men strengt tatt er alt i skolen til syvende og sist det, uavhengig av om det er rektor med liten eller stor R. Uansett hvordan man velger å jobbe strategisk så skal det gjennomføres prosesser og implementeres og da må hele organisasjonen ha eierskap. De første som må involveres er nettopp mellomlederne, de er førstelinjen videre ut i organisasjonen.

6.3 Skoleledelsens kontekst

Samtlige informanter var rekruttert inn fra å være lærer til å bli leder på samme skole, noe som innebar at de ble leder for noen de tidligere hadde vært på linje med, og noen av dem opplyste også om at de kunne oppleve å stå i en rolle- og lojalitetskonflikt dersom de skulle undervise, fordi de da var tilbake i sin tidligere rolle. Haaland og Dale (2011) tar for seg utfordringene ved å ikke bli sosialisert inn i ledelseskulturen fordi de allerede er kjent med organisasjonskulturen. En av informantene gir uttrykk for nettopp dette: *«Jeg fikk lite opplæring og oppfølging i lederjobben når jeg fikk den.»* (Informant 4) Mellomlederne må altså finne seg selv i sin lederrolle og utforme denne, men med varierende verktøy og støtte inn i den nye sosialiseringprosessen så er det krevende å skulle lære seg jobben i de innledende fasene. Hvis man dessuten legger til at enkelte av dem ikke har formell lederutdanning, så kan de fort havne i en situasjon hvor de ikke alltid har verktøyet som er nødvendig for å få øye på handlingsrommet. De har heller ikke noe eller noen å modellere sin ledelse mot, de mangler en identitetsmarkør i sin lederrolle. Dette kan igjen hevdes å ha noe å gjøre med hvordan de opptrer og oppfatter seg selv som ledere, selv om Kirkhaug (2021) i sin undersøkelse anser lederutdanning som en faktor med svak innflytelse.

Ledelsens kontekst, situasjonsbetinget ledelse og forskjellen på styring og ledelse er tematikk både Jacobsen (2019) og Møller og Ottesen (2011) tar opp. Alt dette er kjente størrelser for mine informanter, men ikke nødvendigvis typisk skolske temaer. Pedagogisk ledelse handler mer om kompleksitet, men også om at man er satt til å lede høyt utdannede mennesker med klare forventninger til sine omgivelser. Et annet moment er at mange skoler har ulike typer fagledere eller fagansvarlige som blant annet Helstad (2019) peker på, og at disse da i en del

tilfeller settes til å avhjelpe mellomlederen med nettopp den pedagogiske ledelsen er på mange vis et paradoks i seg selv. Og til tross for at pedagogiske ledere er ulike så er det nok en særegenhet ved jobben som en av mine informanter pekte på: «*Det å prate med folk er ikke definert som arbeid.*» (Informant 1) Antakeligvis er det slik fordi dette er relasjonsbygging og personalhåndtering og i så måte ikke en målbar størrelse.

6.4 Handlingsrom og mulighetsrom

Mellomledernes stillingsbeskrivelser har ofte formuleringer som enten sier noe om at andre oppgaver kan tillegges stillingen etter behov, og den er gjerne såpass uspesifikk at mellomlederen kan flyttes på uten at det er nødvendig å gå til endringsoppsigelse eller tilsvarende. Sett fra rektornivå er dette forståelig da skolesamfunnet er omskiftelig, og det ikke er mulig å overskue fremtidige arbeidsoppgaver. Samtidig fratrar det mellomlederen kontroll over egne oppgaver og portefølje, og vedkommende kan dermed ikke forme et stabilt handlingsrom for egen ledelse, og mellomlederne får heller ikke automatisk det ønskede eierskap til eget mandat. Her er mine funn helt i tråd med det Irgens (2010) hevder, det er de kortsiktige oppgavene (operativ ledelse) som tar mest fokus fordi det er umiddelbare situasjoner, og i mange tilfeller også det som er mest målbart, det Irgens kaller spenningsfeltet mellom drift og utvikling. Sekken med oppgaver som kan ligge til mellomlederstillingen har, i alle fall tilsynelatende, ingen bunn, og mellomlederne har ikke alltid noen å delegerer til, og de opplever derfor at de på mange vis aldri blir ferdig med jobben.

Det er de ytre rammene som definerer rekkevidden av handlingsrommet hevder Bolman og Deal (2014). Handlingsrommet må oversettes og tolkes av både ledergruppen som helhet, og av hver enkelt aktør i ledergruppen for å på den måten få en god interaksjon både innad i ledergruppen og utad i personalgruppen. Funnene mine viser at med hensyn til de rent ytre rammene for handlingsrom så er informantene ganske samstemte og like i sin forståelse. De identifiserer rammene som økonomi, lover, regler, forskrifter m.v., kort sagt det som kommer som direktiver utenfra, og som den enkelte skole og skoleleder har liten innflytelse over. Informantene opplever disse ytre rammene som hemmere for godt pedagogisk handlingsrom.

Det finnes dessuten handlingsrom knyttet til skolske ledertyper viser Skandsen et.al., og det kan ikke utelukkes en sammenheng mellom hvordan man er som ledertype og hvilken opplevelse man har av et eventuelt handlingsrom:

Det å ta ansvar for sitt eget handlingsrom kan være en stor utfordring for sterke aktører og ledertyper som ønsker å bidra til å skape et skolefelleskap som er i stand til å ivareta, realisere og frigjøre ressurser. (...) Vårt personlige handlingsrom skapes i vår selvforståelse, i spesifikke situasjoner og i de fellesskapene vi er en del av.
(Skandsen et.al. 2011:48)

På den ene siden må ytre rammefaktorer, det Espedal og Kvitastein (2012) kaller formelt handlingsrom, være til stede, men på den andre siden er det opp til den enkelte å identifisere mulighetene og ta disse heller enn å stirre seg blind på begrensningene slik en av informantene ga uttrykk for. Videre mener Espedal og Kvitastein at handlingsrom er nødvendig: *«Handlingsrom blir vurdert som et vilkår eller en forutsetning for at ledere kan forme organisasjonens mål og resultater.»* (Espedal og Kvitastein 2012:9) Som det fremgikk av kapittel 5.3.3 er altså ikke alle av mine informanter der. Synet på om man har handlingsrom, hvordan man skaper det og hvem som er ansvarlig var den indikatoren gjennom hele undersøkelsen som var mest sprikende. Inntrykket jeg sitter igjen med er at svaret på hvorfor det er slik er å finne i den enkelte skole som case, den enkelte organisasjonskultur. Det sitter mye i veggene som en av informantene uttrykte det. Nye lærere sosialiseres inn i «kontorkulturen» blant dem de havner på kontor med, og dersom denne kulturen ikke er positivt innstilt blir den en hemmer for utviklingen på skolen generelt, og dermed også krevende for lederen deres å finne sin rolle og å utforme den uten at noen forstyrrer med å dra i motsatt retning.

Objektivt og subjektivt handlingsrom er noe Skandsen et.al. (2011) skiller mellom, hvor det objektive er de utenforliggende faktorene, mens det subjektive handlingsrommet knyttes til den enkeltes følelse eller opplevelse av handlingsrom. Påvirkningen har også sammenheng med hva slags motivasjon som ligger til grunn: *«ytre motivasjon er noe som påvirker handlingsrom og læring negativt.»* (Espedal og Kvitastein 2012:9) Likevel opplevde jeg ikke at mine informanter oppga ytre motivasjon som grunn til at de verken valgte å søke jobben eller til å bli i den. Derimot var det det subjektive handlingsrommet som ble viet plass i intervjuene, følelse og/eller opplevelse av handlingsrom.

Det er en klar sammenheng mellom jobbtilfredshet og handlingsrom viser funnene jeg gjorde gjennom undersøkelsene mine. Jo større grad av handlingsrom, jo mer tilfreds med jobben og jo mer motivert for å stå på videre. Dette er ikke et overraskende funn. Når du mestrer blir du motivert, jo mer du trives jo mer motivert blir du og jo større handlingsrom jo større frihet,

motivasjon og mestring. De informantene som uttrykte de største vanskene med å komme i posisjon til å ta handlingsrommet var også de samme som var tydeligst på at jobben var utømmelig og altoppslukende.

Hvis man nå skifter litt perspektiv på handlingsrom, men beholder tanken på skolen som case, må man se på konteksten siden alle informantene i realiteten er innenfor samme kontekst. Jacobsen (2019) setter fokus på dette, og hevder blant annet «*at konteksten er slik at lederen har svært lite handlingsrom for å utøve ledelse*». (Jacobsen 2019:85) I og med at alle informantene mine pr. dato er tilknyttet samme fylke og dermed samme skoleeier, vil både rektorer og mellomledere måtte operere på samme premisser og innenfor samme kontekst. En annen likhetsfaktor med hensyn til utvalg av informanter er at de alle leder studieforbere-ende utdanningsprogram, noe som betyr at de pr. dato får samme stykkpris pr. elev og at de i forhold til det rent økonomiske handlingsrommet har et ganske likt utgangspunkt.⁴ Lover og andre ytre føringer er naturligvis og de samme, mange av disse er felles nasjonale retningslinjer og vil treffe ledere på alle videregående skoler.

Da nærmer man seg klasserommet og dermed hvilken betydning handlingsrommet har for den enkelte elev. Det er lett å tenke at handlingsrommet kun berører rent administrative faktorer og ikke har samme relevans i klasserommet, men dette er feil. Påvirkningen er stor, det handler ikke minst om de rammefaktorene som skolen drives under, blant annet antall elever pr. lærer og tilgang til oppdaterte læremidler og utstyr, det Robinson (2014) omtaler som strategiske ressurser. Dette kan igjen knyttes opp mot det Irgens (2010) kaller individuelle driftsoppgaver, og funnene mine viser jo blant annet hvordan de driftsoppgavene pedagogiske mellomledere gjør nettopp er individuelle, de opplever å stå alene om dem noe som øker følelsen av frustrasjon og reduserer tiden til å jobbe med å finne eller utvikle handlingsrommet. Samtlige informanter understreket ønsket om å stadig bli en bedre skole, kunne ha flere lærere, gi ungdommen god ballast på veien videre, men ikke alle ser hvordan de skal gripe mulighetsrommet for å finne de løsningene de så gjerne vil ha.

⁴ Den nye budsjetttildelingsmodellen går bort fra stykkpris pr. elev, men denne blir ikke gjeldende før høsten 2022.

7 Oppsummering og konklusjon

La meg starte dette avslutningskapitlet med å minne om problemstillingen:

«I hvilken grad har mellomledere i videregående skoler handlingsrom til å utøve pedagogisk ledelse, og hvordan er det av betydning for utformingen av deres lederrolle?»

Jeg vil nå oppsummere og konkludere, og jeg vil også kort dele noen tanker knyttet til videre forskning for de som måtte planlegge å gå en lignende vei.

7.1 Hovedlinjer og tendenser

Jeg har prøvd å velge teoretisk plattform og empiri som understøtter og utdyper min problemstilling. Ikke bare har mitt arbeid med denne oppgaven belyst og utdypet fagfeltet for meg, det har også fått meg til å reflektere over andre momenter knyttet til ledelse generelt og ledelse i skolen spesielt. Dette opplever jeg som svært berikende på det personlige plan.

Intervjuene jeg gjennomførte ble til spennende samtaler hvor mange idéer ble utvekslet, mellomlederskap, handlingsrom og pedagogisk ledelse har mange fasetter det kan skrives mye om og forskes mye på. Mulighetsrommet er der, men man må være tøff nok til å gripe det som en av informantene uttrykte det, det er først når man har et bevisst forhold til hva som hemmer og fremmer at man faktisk kan gå fra prat til ny praksis.

Fordelt på variablene er det noen trender som tydelig viser seg gjennom undersøkelsene jeg har gjort:

- **Generell bakgrunnsinformasjon:** Alle informantene har lærerutdanning i bunnen, og startet først som lærer på den skolen hvor de nå er leder. Lederspennet er svært varierende. Ikke alle har formell lederutdanning og ikke nødvendigvis ønske om å ta en slik.
- **Krav og forventninger:** Det kan se ut som at forventninger og krav til seg selv som leder blir mer realistisk ved mer erfaring i jobben. Det er uavklart for informantene hvilke forventninger ledergruppen har, dette kommuniseres ikke internt. De opplever imidlertid flere forventninger fra ansatte enn fra elevene.
- **Muligheter og begrensninger:** De fleste av informantene mener at de har handlingsrom, men det er ulik oppfatning blant informantene hvem som skal definere dette rommet. Det er en tydelig sammenheng mellom stort handlingsrom og stor følelse av motivasjon og mestring.

- **Pedagogisk ledelse:** Det er noe varierende oppfatning blant informantene om hva som inkluderes i den pedagogiske ledelsen, om dette er den strategiske ledelsen og/eller også den operative. De ønsker alle å være tettere på lærernes hverdag og det som skjer i klasserommet.
- **Stillingsbeskrivelse:** Stillingsbeskrivelsene er lite presise, og noen av dem opplyser kun om at vedkommende er tilsatt som avdelingsleder på skole sånn og slik, men nevner ingen spesifikk avdeling. Alle stillingsbeskrivelsene inneholder formuleringer av typen «Andre oppgaver kan tillegges stillingen ved behov» eller tilsvarende.

Teorien jeg har hatt hovedfokus på understøtter som forventet mine funn. Mest markant har nok vært Mintzberg og Glosvik et.al. med sine lederroller, Paulsen knyttet til ledelse fra midten og eksempelvis Skandsen et.al. hva gjelder handlingsrom for lederskap.

7.2 Konklusjon

Når man starter på prosjekter har man naturligvis noen tanker om hva de største utfordringene vil være. I det avslutningen nærmer seg skjønner man at nettopp disse tankene ikke alltid var helt riktige. Gjennom datainnsamlingen forsto jeg fort at min største utfordring var forskerrollen; jeg klarte ikke å innta den slik jeg ønsket. Jeg var ikke alltid en forsker, men en medleder. Om det har farget min oppgave er jeg usikker på, men det har gjort noe med min rollebevissthet, tanker om hvorfor jeg opptrer og handler som jeg gjør. Jeg våger å leve med nettopp det, det har kanskje ikke påvirket min oppgave, men det har gjort meg til en mer reflektert leder. Det er aldri feil.

Mellomledere i videregående skoler har handlingsrom når aktørene over dem, rektor og skoleeier, gir dem mulighet til det. Dette er den første faktoren som må på plass. Den andre faktoren er at de selv må settes i stand til å se og lære hvordan de skal gripe an og utnytte handlingsrommet, i noen tilfeller blir det stående ubrukt fordi man mangler verktøy for å ta seg inn i rommet. Videre må det settes av tid til ledelse på den enkelte skole, og det må etableres en felles forståelse både av hva ledelse er og hva pedagogisk ledelse er. Man må avklare hva som henger sammen med hva slik at en del administrative oppgaver kan håndteres av andre enn leder. Det å ha handlingsrom oppleves som motiverende for mellomlederen og gjør at denne føler mestring i sitt virke, da blir man også en bedre leder. Ulik forståelse av forannevnte faktorer samt åpne og utømmelige stillingsbeskrivelser gjør at mellomlederens lederrolle aldri blir ferdig utformet, men er konstant omskiftelig. Det gir

mellomlederen uforutsigbare arbeidsdager, og de går hjem med følelsen av at jobben ikke ble gjort ferdig i dag heller.

At undersøkelsene mine avdekket det de gjorde er ikke spesielt overraskende. Det var litt større forskjell skolene i mellom enn hva jeg forventet, og informantene mine løser og forstår oppgavene sine ulikt selv om jobben pr. definisjon er den samme.

7.3 Videre veier og forskningsidéer underveis

På den ene siden er skolen en statisk størrelse, noe alle har et forhold til og mener noe om på ett eller annet vis. På den andre siden er skolen utsatt for reformer og krav med hensyn til hva som til enhver tid skal ligge i skolens samfunnsmandat. Nettopp dette krever sin leder og sitt lederskap. Dersom aktørene selv på et eller annet vis har eierskap til problemstilling og prosess vil forskningen, og dermed forbedringspotensialet, oppleves som relevant og noe man ønsker å bidra inn i.

Da jeg utarbeidet prosjektskissen til denne oppgaven tenkte jeg at det som ville stå som potensielle forskningsprosjekter videre ville være innenfor den tematikken som problemstillingen min er knyttet til. Dette har vist seg å bare være delvis riktig. For jo, det er en spennende tanke å skulle dukke videre ned i samme felt, kanskje flere eller videre perspektiv fra også andre aktører, muligens med annet metodevalg og annerledes undersøkelsesdesign. Skal man virkelig dukke ned i skolelederskapets mange fasetter burde man ha involvert flere aktører og også inkludert observasjon.

Alle yrker hvor man jobber med mennesker og all form for ledelse vil være i kontinuerlig utvikling og endring. Det viktigste er å løfte blikket, ha mål i sikte og være sin rolle bevisst. Jeg sa tidligere at denne oppgaven ville være en termometer på en der og da-situasjon, det hadde vært interessant å gjennomføre flere slike termometermålinger; både i større skala, men også på de samme skolene som jeg nå har fått innblikk i. Likevel tror jeg man med ganske stor sikkerhet kan si at funnene uansett alltid vil være ulike fordi andre mennesker vil bekle rollene og være med på å påvirke kulturen og organisasjonen der de har sitt virke.

Figurliste

<i>Figur 1: PAIE-modellen (Strand)</i>	s. 13
<i>Figur 2: Strategiformer (Glosvik)</i>	s. 17

Referanseliste

Abrahamsen, Hedvig (2019): «Avdelingsleder i skolen – verktøy for rektors eller lederteamets ledelse» i Helstad, Kristin og Mausethagen, Sølvi (red.): *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Abrahamsen, Hedvig Neerland og Aas, Marit (2019): *Mellomleder i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Andersen, Svein S. (2018): *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Aschim, Alf B. og Ellingsen, Ronald (2011): *Mellomlederen i spenningsfeltet mellom forvaltning og ledelse av skolens praksis*. [Masteroppgave] Høgskolen i Hedmark

Bolman, Lee G. og Deal, Terrence E. (2014): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Dimmen, Åsmund (2005): *Lærende organisasjoner. Mellomledere og kunnskapsledelse*. [Rapport] Høgskolen i Buskerud

Espedal, Bjarne og Kvitastein, Olav A (2012): «Rom for læring: betydningen av handlingsrom for ledelse». www.magma.no 20.10.2021

Glovik, Øyvind et.al. (2014): *Rektorrollen – Om å skape ledelse i skolefelleskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Haaland, Frode Hübertz og Dale, Frode (2011): *På randen av ledelse. En veiviser i førstegangsledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Helstad, Kristin m.fl. (2019): «Faglederrollen i videregående skole – fra vaktmester til skoleutvikler» i Helstad, Kristin og Mausethagen, Sølvi (red.): *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Hope, Ole (2015): *Mellomlederen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Høst, Tor (2016): *Ledelse – en helhetlig modell*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Irgens, Eirik J. (2010): «Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole» i Andreassen, Roy-Asle et. al. (red.): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

- Jacobsen, Dag Ingvar (2018): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2019): *Ledelse og den offentlige dimensjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Justesen, Lise og Mik-Meyer, Nanna (2010): *Kvalitative metoder i organisasjons- og ledelsesstudier*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kirkhaug, Rudi (2021): «Hva betyr lederskap i skolen?». [Forskningsrapport] *Skolelederforbundet*
- Klemsdal, Lars (2013): *Hva trenger vi ledere til? Organisering og ledelse i komplekse arbeidssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kotter, John P. (2013): «Lederens egentlige oppgave». i Martinsen, Øyvind Lund (red.): *Perspektiver på ledelse*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- KS (2019): *Rammeverk for Led Skole*. <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/ks-led/om-led-skole/rammeverk-for-led-skole/> 20.10.2021
- Lillejord, Sølvi og Børte, Kristin (2018): «Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov - en systematisk kunnskapsoversikt.» [Kunnskapsoversikt] Kunnskapssenter for utdanning
- Marumrud, Sigrid (2012): *Makten i Mellom. Intervju med fire mellomledere i videregående skole*. [Masteroppgave] NTNU
- Mintzberg, Henry (2013): «Å jobbe som leder: myter og fakta». i Martinsen, Øyvind Lund (red.): *Perspektiver på ledelse*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Møller, Jorunn (2004): *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, Jorunn og Ottesen, Eli (2011): «Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen». I Møller, Jorunn og Ottesen, Eli (red.): *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paulsen, Jan Merok (2019): *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Roald, Knut (2012): *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Robinson, Viviane (2014): *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Rokseth, Ingunn Helland (2020): *Mellomledelse i videregående skole*. [Masteroppgave] NTNU

Skaalvik, Cecilie (2020): «Belastninger og ressurser i rollen som skoleleder.» I Dons, Carl F. et. al. (red.) *Ledelse innenfra*. Bergen: Fagbokforlaget

Skandsen, Wærnes og Lindvig (2011): *Entusiasme for endring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Spurkeland, Jan (2015): *Tilpasset ledelse. Kunsten å lede et mangfold av individer*. Oslo: Universitetsforlaget

Strand, Torodd (2007): *Ledelse, organisasjon og kultur*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Sørensen, Rune J. (2009): *En effektiv offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget

Tjora, Aksel (2019): *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Utdanningsdirektoratet (2013): «Tydelig lederskap fremmer gode relasjoner, samarbeid og elevprestasjoner.» i *Forskning viser 01 2013*.

https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2013/forskningviser0113_web.pdf
19.10.2021

Utdanningsdirektoratet (2020): «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.» <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob> 25.10.2021

Wennberg, Anne (2021): «Agenter for endring» i *Lederne* nr. 1 – 2021

Vedlegg

1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan bygger man handlingsrom for pedagogisk ledelse?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å identifisere hvilket handlingsrom pedagogiske mellomledere i videregående skoler har – både det faktiske og det opplevde, og hvem som definerer rammene for dette. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave i MPA – Master of Public Administration, eller Organisasjon og ledelse for offentlig sektor som er studiets norske tittel.

Jeg ønsker å undersøke hvilket handlingsrom mellomledere faktisk har i forhold til pedagogisk ledelse, hvem som definerer det og hvordan de selv opplever det og egen rolle i dette. Hvor stort er dette rommet, og har det lik størrelse på ulike skoler? I hvor stor grad kan de selv være med på å utforme det, hva slags kompetanse tar de med seg inn i jobben, og hvilken betydning har det hvem som gjør denne utformingen? Hvor godt ser for eksempel en rektor behovet og de faktiske arbeidsoppgavene til en mellomleder, og hvordan fortolker sistnevnte dette overfor sine ansatte?

Opplysningene jeg innhenter i forbindelse med denne masteroppgaven skal ikke brukes til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges arktiske universitet ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget informanter er trukket ut på de videregående skolene i Troms og Finnmark. Totalt vil inntil 6 informanter bli plukket ut, de er alle pedagogiske avdelingsledere, og det er studieforbedrende utdanningsprogram som er representert, og det skal være både kjønnsbalanse og erfaringsbalanse i utvalget. Det vil ikke være mer enn maks. 2 informanter pr. skole, og av etiske hensyn har jeg valgt å ikke kontakte skoler hvor jeg selv jobber eller har jobbet som leder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Din deltakelse i dette prosjektet innebærer et intervju på inntil 1 time. Du vil i forkant få tilsendt intervjumalen slik at du kan forberede deg. Intervjuet vil foregå digitalt, og vil ikke innebære reising for deg. Opplysningene du gir vil bli registret gjennom notater, supplert med lydopptak.

Intervjumalen består av følgende variabler:

- Generell bakgrunnsinformasjon
- Krav og rolleforventninger
- Muligheter og begrensninger
- Pedagogisk ledelse
- Stillingsbeskrivelse
- Avslutning

Det vil ikke bli samlet inn data om deg eller din stilling fra andre kilder enn deg selv.

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.

Rektor eller skoleeier vil ikke få vite hvem som har deltatt eller hva du har svart, og dine svar vil derfor ikke påvirke ditt forhold til disse. I masteroppgaven vil det ikke fremgå hvilke skoler som er valgt ut, det vil kun opplyses om fylkestilhørighet ut fra den fylkesinndelingen som gjelder på intervjutidspunktet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang til de opplysningene du gir i intervjuet er student Ann-Tove Jacobsen og min veileder, professor Rudi Kirkhaug ved UiT.
- Det skriftlige datamaterialet vil være innelåst og vil bli makulert så snart studiet er ferdig. Oversikt over informanter vil lagres separat. Lydfiler vil bli kryptert ved hjelp av nettskjema.no.

Du som deltar i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Det vil ikke fremgå hvilke skoler som er valgt ut. På generelt grunnlag vil det opplyses om at begge kjønn er representert i utvalget og at det er bredde i ledererfaring fra skoleverket, og at alle jobber innenfor studieforberevende utdanningsprogram.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2022. Etter prosjektslutt vil skriftlig materiale makuleres og lydfiler slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges arktiske universitet 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

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

- UiT – Norges arktiske universitet ved
 - professor Rudi Kirkhaug, tlf. 77646504/e-post rudi.kirkhaug@uit.no
 - student Ann-Tove Jacobsen, tlf. 90114215/e-post anntovej@gmail.com
- Vårt personvernombud: Hanne Gabrielsen, tlf. 77644448/e-post hanne.gabrielsen@uit.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Rudi Kirkhaug

(veileder)

Ann-Tove Jacobsen

(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan bygger man handlingsrom for pedagogisk ledelse?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

2. Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Vurdering

Referansenummer

358334

Prosjektittel

Handlingsrom for pedagogisk ledelse - fins det?

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rudi Kirkhaug, rudi.kirkhaug@uit.no, tlf: 77646504

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ann-Tove Jacobsen, anntovej@gmail.com, tlf: 90114215

Prosjektperiode

15.02.2022 - 15.06.2022

Vurdering (2)

07.03.2022 - Vurdert med vilkår

Personverntjenester bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

25.02.2022 - Vurdert med vilkår

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 som er meldt inn i meldeskjema med vedlegg. Vår vurdering er at informasjonsskrivet/samtykkeerklæringen du har lastet opp er mangelfull. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår som må oppfylles for at behandlingen skal være lovlig.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

Personverntjenester vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Om deler av utvalget vil kunne gjenkjennes direkte eller indirekte i publikasjon må du innhente eksplisitte samtykker. Vi anbefaler at utvalget gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn

- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

PERSONVERNTJENESTER SIN VURDERING

Vår vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det vår sin vurdering 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

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer vi 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 lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer vi at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken 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

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

Lykke til med prosjektet!

Tittel på prosjektet ble endret etter at godkjenning fra NSD forelå. Ny tittel er lagt inn i informasjonsskriv og samtykkeskjema, men naturlig nok ikke i svaret fra NSD.

3. Intervjuguide – handlingsrom for pedagogiske mellomledere i videregående skole

A. Generell bakgrunnsinformasjon:

1. Hvor lenge har du jobbet i skolen? Og hvor lenge har du vært skoleleder? Er dette din første lederjobb?
2. Hvilken formell kompetanse har du? Har du undervisningskompetanse i samme fagfelt som du leder?
3. Hvor mange har du personalansvar for?

B. Krav og rolleforventninger:

1. Hvordan vil du beskrive deg selv som leder?
2. Hvilke forventninger har du til deg selv som mellomleder?
3. Hvilke forventninger opplever du at de andre i ledergruppen har til din jobbutførelse?
4. Hvilke krav og forventninger opplever du at de du er satt til å lede har til deg?
5. Hvordan opplever du selv at du innfrir de krav og forventninger som stilles til deg? Og hva gjør det med din arbeidsutførelse og jobbtilfredshet?

C. Muligheter og begrensninger:

1. I hvor stor grad opplever du at du har myndighet til å påvirke beslutninger?
2. Opplever du noen ganger å stå i lojalitetskonflikt? Hvordan arter dette seg?
3. Hvordan vil du definere handlingsrom for ledelse?
4. Har du et slikt handlingsrom? Hvordan skaper du eventuelt det?
5. Hva motiverer deg til å skape handlingsrom?
6. På hvilken måte vil du si at det for deg i din lederrolle er sammenheng mellom størrelsen på handlingsrommet og den form for motivasjon og mestring som du føler i jobben?

D. Pedagogisk ledelse:

1. Hva slags type møter deltar du i på jevnlig basis? Hvilke temaer er vanlig på slike møter?
2. Er du ofte inne i klasserommet? I hva slags rolle? Underviser du noe i din stilling?
3. På hvilken måte opplever du selv at du utøver pedagogisk ledelse? Hva fremmer og hemmer deg i denne utøvelsen?

E. Stillingsbeskrivelse:

1. Hva står i stillingsbeskrivelsen din?
2. Hvordan samsvarer denne med de oppgavene du faktisk utfører?

F. Avslutning:

1. Er det momenter vi ikke har vært innom her som du mener er viktig å få med?

