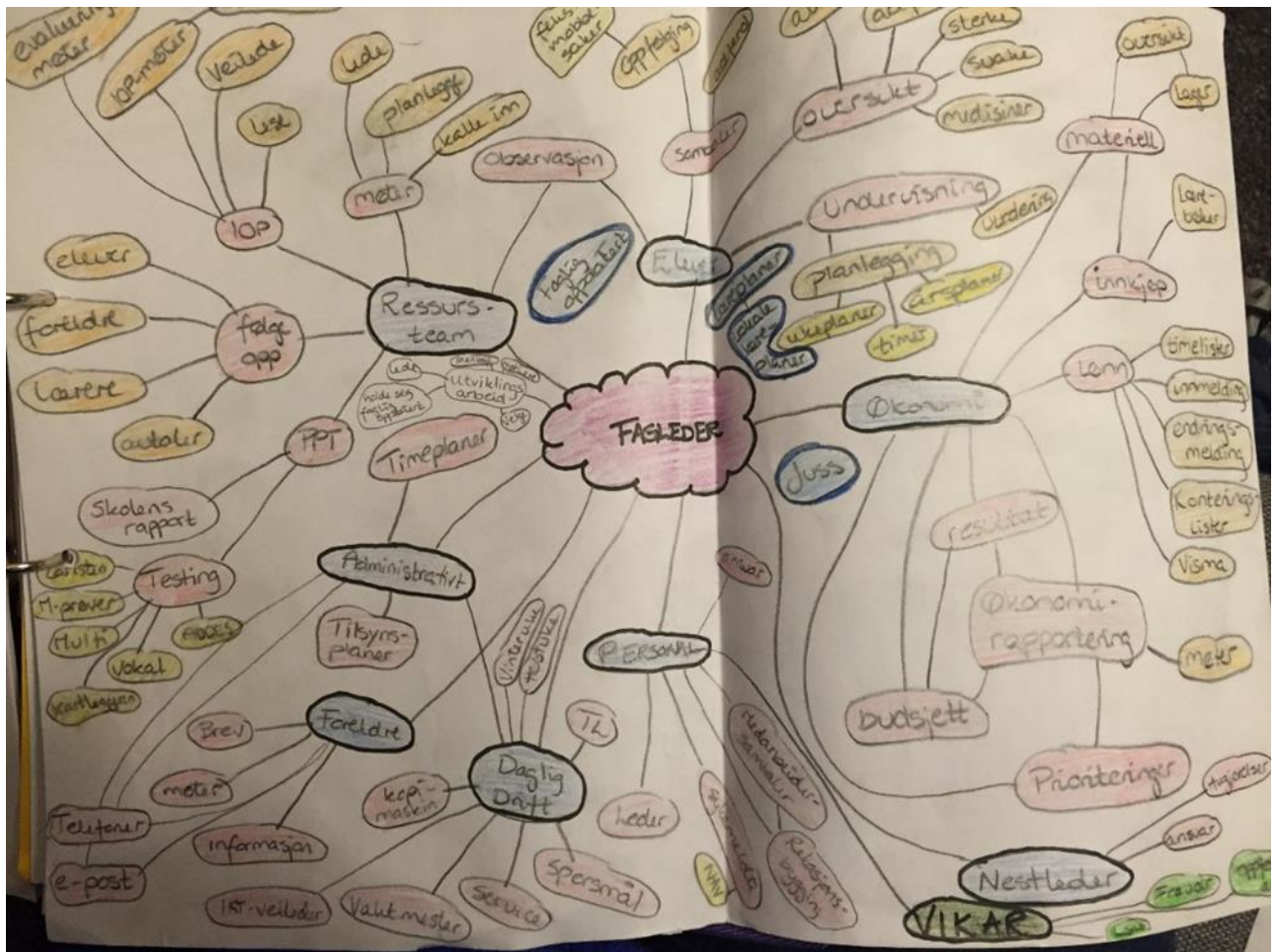


Mellomlederen innimellom

En oppgave om faglederen i barneskolen

Hildegunn Elvestad

PED – 3902 Masteroppgave i utdanningsledelse mai 2016



Sammendrag

Det er i avbrytelsene det skjer ledelse! Dette er tittelen på siste kapittel i denne oppgaven, og en viktig oppdagelse som ble gjort under observasjonene av to fagledere i barneskolen. Hensikten med oppgaven er å besvare problemstillingen; «er faglederen en pedagogisk leder eller en administrator med ledertittel?». Forskningen som oppgaven er basert på er i utgangspunktet kvalitativ, og ved siden av observasjon er også metodene intervju og spørreundersøkelse benyttet. Empirien er analysert og drøftet med utgangspunkt i aktuell teori skrevet om pedagogisk ledelse og andre relevante emner. Robinsons modell med dimensjoner og ferdigheter for god, elevsentrert ledelse (Robinson 2014, s. 26), og Irgens utviklingshjul for lærere (Irgens 2010, s. 136), er spesielt sentrale i analysen og drøftingen.

Teori og funn i empiri synes å vise at skillet mellom administrasjon og ledelse ofte kan være flytende, og at en ikke kan bedrive ledelse uten også å administrere. Videre, som innledningen av sammendraget peker på, kan det synes som om at selv om faglederen oppfatter de stadige avbrytelsene lærere og øvrige ansatte gjør som forstyrrende avbrytelser, er det her den viktigste ledelsen skjer. Det er nettopp i avbrytelsene at faglederen møter sine ansatte der de behøver en leder, og her har faglederen anledning å bygge tillitsrelasjoner, anvende relevant kunnskap, etablere mål og forventninger, løse komplekse problemer, lede lærernes læring og utvikling, og andre viktige elementer som kjennetegner god pedagogisk ledelse.

Forord

Kanskje en oppbrukt metafor, men denne masteren har vært en reise. I løpet av disse fire årene har jeg lært utrolig mye om det å være en pedagogisk leder. I samme periode har livet bydd på noen utfordringer, og studiet ble da et halmstrå å klamre seg til. Det har gjort meg stolt av meg selv! Uansett hvor vanskelig ting var rundt meg klarte jeg å levere hver gang.

Jeg har sett frem til hver studiesamling. Der har jeg møtt utrolig flotte mennesker, både medstudenter og studielederne. Det har vært fantastisk å reise sammen med dere!

Tusen takk til Beate og Elisa for at dere har vært så positive til prosjektet mitt og stilt opp for meg. Deres bidrag var gull verdt! Takk også til Geir og Lise, og til alle faglederne i Tromsø kommune som besvarte spørreskjemaet mitt! Takk til Hedvig Abrahamsen for din velvillighet! Takk til Trude, Birgit og Aino for at dere bidro med deres tid og kompetanse! Takk til alle mine øvrige gode venner for å hjelpe meg og holde motet oppe!

Kjære veileder Siw! Tusen takk! Du har gitt meg masse tips og verdifull faglig og praktisk hjelp underveis, men det aller viktigste var at du løftet meg opp ved å ha så sterk tro på meg og mitt prosjekt – hele tiden!

Familie er godt å ha når store prosjekt skal gjennomføres. Takk til mine fantastiske barn Ida og Jonathan, som har vært tålmodig og latt meg få tid til å arbeide med oppgaven. Når man trenger å lage en modell, er det utrolig praktisk å ha en pappa som er teknisk tegner og kan gjøre min håndtegnede modell til et digitalt produkt. I tillegg har min bror Eivind, svigersøster Therese og mamma gitt uvurderlig støtte og hjelp!

Takk også til mine kollegaer på Stakkevollan skole, med Kent og Vera i spissen, som har tatt støyten på jobb når studiet har ført til at jeg har vært borte fra kontoret. Håper kunnskapen jeg har tilegnet meg kommer dere alle til nytte!

Jeg begynte dette forordet lite originalt med å sammenligne studiet med en reise. Jeg vil avslutte det på en noe mer utradisjonell måte med å si at jeg gruer meg til at studiet er ferdig og oppgaven levert inn. Jeg skulle gjerne fortsatt i fire år til!

Innhold

Sammendrag	II
Forord	IV
Innhold.....	VI
Kapittel 1: Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Praktisk avklaring og oppbygging av oppgaven.....	2
Kapittel 2: Teoretiske perspektiver.....	5
2.1 Hva er teori?.....	5
2.2 Hva er ledelse?	6
2.3 Ledelse versus administrasjon	6
2.3.1 Begrepsparet administrasjon og drift	7
2.3.2 Administrativ ledelse versus pedagogisk ledelse	7
2.4 Robinsons modell med ledelsesferdigheter og ledelsesdimensjoner	8
2.5 Irgens utviklingshjul	9
2.6 Hva er en fagleder?	10
2.6.1 Faglederens hierarkiske plassering i skolesystemet	10
2.6.2 Arbeidsoppgaver for fagleder sammenlignet med rektor og lærere.....	10
2.7 Fagleder versus avdelingsleder – Hedvig Abrahamsens forskning	11
2.8 Autonomi og verdsettende ledelse	12
2.9 Mikroadministrasjon og makroledelse.....	13
2.10 Oppsummering av teoretiske perspektiver.....	13
2.10.1 Utviklingshjulet for faglederen	13
2.10.2 Krysningsmodellen.....	14
KAPITTEL 3: UNDERSØKELSESESDSIGN OG METODE	16
3.1 Hvordan gikk jeg frem?	16

3.2 Kvalitativ forskning	16
3.2.1 Metodetriangulering	17
3.2.2 Utvalg	17
3.2.3 Observasjon	17
3.2.4 Det kvalitative forskningsintervju	18
3.2.5 Spørreundersøkelse	19
3.3 Etikk, validitet og reliabilitet	20
3.4 Oppsummering av undersøkelsesdesign og metode	21
KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV EMPIRI, ANALYSE OG DRØFTING AV	
FORSKNINGSSPØRSMÅL	22
4.1 Hvordan jeg startet analysen	22
4.2 Hva gjør en fagleder?	22
4.3 Krysningsmodellen	24
4.4 Forskningsspørsmål to og kategori én til fire	25
4.4.1 Spenningsfeltene mellom drift og utvikling, og mellom å arbeide individuelt eller i samhandling med andre	25
4.4.2 Kategori 1 – Individuell drift	25
4.4.3 Kategori 2 – Individuell utvikling	28
4.4.4 Kategori 3 - Drift i samhandling med andre	28
4.4.5 Kategori 4 - Utvikling i samhandling med andre	30
4.4.6 Oppsummering kategori 1-4	32
4.5 Kategori 5-7 – De tre ledelsesferdighetene	33
4.5.1 Kategori 5 - Å anvende relevant kunnskap	33
4.5.2 Kategori 6 - Å løse komplekse problemer	34
4.5.3 Kategori 7 - Å bygge tillitsrelasjoner	36
4.6 Kategori 8-12	37
4.6.1 Kategori 8 - Strategisk bruk av ressurser	37
4.6.2 Kategori 9 - Å etablere mål og forventninger	39

4.6.3 Kategori 10 – Å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis.....	40
4.6.4 Kategori 11 - Å lede lærernes læring og utvikling	41
4.6.5 Kategori 12 - Å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø	43
4.7 Autonomi. Hvem bestemmer faglederens oppgaver?	44
KAPITTEL 5: DRØFTING AV PROBLEMSTILLING	47
5.1 Ledelse og administrasjon – som hånd i hanske?	47
5.2 Oppsummering av forskningsspørsmål	50
5.3 Oppsummering av kategorier – 12 kjennetegn på pedagogisk ledelse	51
KAPITTEL 6: AVSLUTNING - Det er i avbrytelsene det skjer ledelse!.....	53
Figurer og tabeller:	I
Litteraturliste:	II
Liste over vedlegg	IV
Vedlegg 1: Organisasjonskart Tromsø kommune.....	V
Vedlegg 2: Organisasjonskart Narvik kommune	VI
Vedlegg 3: Utdrag fra en av mine observasjonslogger	VII
Vedlegg 4: Intervjuguide for førintervju av faglederne	VIII
Vedlegg 5 : Intervjuguide for etterintervju av fagledere	X
Vedlegg 6 : Intervjuguide for intervju av rektorer	XI
Vedlegg 7: Utdrag fra spørreundersøkelsen til faglederne	XII
Vedlegg 8: Utdrag fra kategoriseringen og analysen av observasjonene	XIII
Vedlegg 9: Utdrag fra kategorisering og analyse av spørreundersøkelsen.....	XIV
Vedlegg 10: Meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS	XV
Vedlegg 11: Samtykkeskjema.....	XIX
Vedlegg 12: informasjonsskjema som vedlegg til spørreundersøkelsene	XXI

Kapittel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av masterstudiet mitt leste jeg Tom Tillers bok *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Boka er både spennende og interessant på mange områder, men min oppmerksomhet ble spesielt fanget av hans fortelling fra da han skygget en mellomleder på en skole i England (Tiller 2006). Under skyggingen skrev han detaljerte notater og han drøftet observasjonene sine med mellomlederen han skygget. I boka gjengir han et sitat fra denne der hun overrasket uttrykker at hun «kanskje er mye mer fanget av systemet enn jeg var klar over....?» (Tiller 2006, s. 96).

Da jeg leste om Tillers skygging var jeg selv mellomleder på en skole i Tromsø, og jeg kjente meg godt igjen i hverdagen til den engelske skolelederen. Jeg ble nysgjerrig, og det var flere aspekter som vekket min interesse. For det første tenkte jeg at det måtte være spennende å foreta en lignende skygging her. Videre ble jeg interessert i beskrivelsen av mellomlederens manglende bevissthet over hvor mange flere situasjoner hun var involvert i enn det hun selv var oppmerksom på. Jeg har selv forsøkt å skrive logg, og det viser seg at arbeidsdagene er fylt av mange flere «avbrytelser» enn man er bevisst på. Dette er muligens en viktig årsak til at jeg og andre fagledere¹ opplever en hverdag der listen over arbeidsoppgaver knapt minker i den tiden man er på jobb, uten at man helt klarer å forstå hvor tiden blir av.

I tillegg opplever jeg i min skolelederjobb en allsidighet av arbeidsoppgaver som er helt fantastisk. Tidvis virker det ikke som det er grenser for hva som kan ligge i jobben. Fra å lede de mest krevende møter med politi og barnevern og barn og voksne i kriser, til gyldne øyeblikk med elever som knekker en eller annen kode i klasserommet. Fra brevskrivning til kaffekoking, reparering av kopimaskinen, eller å lage ulike planer. Det er møter på rådhuset, veiledning, være vikar, holde taler og tørke tårer til både barn og voksne. Listen er lang, og enda virker det umulig å lage en liste som er dekkende for alt en fagleder kan måtte gjøre i løpet av en hvilken som helst arbeidsdag.

¹ I Tromsø kommune brukes tittelen fagleder eller inspektør om mellomlederen i grunnskolen.

Jeg ønsket å finne ut av hva en fagleders arbeidsoppgaver egentlig er. Hva eller hvem bestemmer hvilke oppgaver faglederen skal ha? Og er faglederen en leder? Eller er det slik at det er mest administrasjon som drives av de ulike faglederne rundt om?

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg startet hele prosessen med å tegne det tankekartet som er avbildet på forsiden. Det var et forsøk på å skrive ned og sortere alle tenkelige oppgaver en fagleder kunne ha, basert på min egen erfaring som fagleder fra to ulike skoler. Symptomatisk nok glemte jeg utviklingsarbeid, og da jeg kom på det var kartet så fullt at dette endte opp med liten skrift innimellom de øvrige oppgavene på kartet. Jeg vil komme tilbake til at dette faktisk er en nokså god beskrivelse av realiteten for faglederens tidsbruk på denne type arbeid, og hvorfor det muligens burde vært bedre tid til dette.

Jeg arbeidet videre med å undersøke faglederens rolle nokså bredt og induktivt. Tidlig i prosessen kontaktet jeg skolefaglig rådgiver i Tromsø kommune Svein Arne Johansen for å få klarhet i hvem og hva som bestemmer innholdet i faglederstillingen. Svaret fra han var at det ikke finnes noen felles stillingsinstruks for fagledere, og rektor står fritt til å bestemme arbeidsoppgaver og grad av innflytelse. Etter å ha fått denne viktige avklaringen systematiserte jeg bakgrunnskunnskapene og undringene mine videre. Jeg var fortsatt nysgjerrig på faglederen og ønsket å forske på denne, og på denne bakgrunnen utarbeidet jeg følgende problemstilling:

Er faglederen en pedagogisk leder eller en administrator med ledertittel?

For å belyse problemstillingen utarbeidet jeg også følgende forskningsspørsmål:

- Hva gjør en fagleder?
- Hvor befinner faglederens oppgaver seg i spenningsfeltene mellom drift og utvikling, og mellom å arbeide individuelt eller i samhandling med andre?
- Autonomi; Hvem bestemmer faglederens oppgaver?

1.3 Praktisk avklaring og oppbygging av oppgaven

De aller fleste faglederne som har vært delaktig i min studie er kvinner. Jeg vil derfor bruke det personlige pronomenet **hun** om fagledere. Når jeg omtaler rektor på generell basis vil jeg gjøre det samme. Dette blant annet fordi jeg noen steder bruke betegnelsen **skolelederen**

som omfavner både rektor og fagleder. Derfor er det mest ryddig å bruke samme pronomen. Når lærer og elev omtales generelt bruker jeg pronomenet **han**. Alle informanter er anonymisert, og jeg omtaler faglederen og rektoren på den ene skolen som **F1** og **R1**, og på den andre skolen som **F2** og **R2**.

Oppgaven består av seks kapitler inkludert innledning og avslutning. Jeg vil her gi en kort beskrivelse av innholdet i kapitlene.

Kapittel 1: Innledning

Første kapittel inneholder innledning og bakgrunn for valg av tema. Jeg presenterer problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, og jeg viser hvordan oppgaven er bygd opp.

Kapittel 2: Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mitt teoretiske ståsted, og jeg forklarer og definerer begreper som er viktige for min problemstilling, mine analyser og min drøfting. Jeg presenterer to anerkjente modeller innenfor skoleledelse; Irgens utviklingshjul (Irgens 2010, s. 136) og Robinsons ferdigheter og dimensjoner for elevsentrert skoleledelse (Robinson 2014, s. 26). Jeg avslutter teorikapitlet med å vise hvordan jeg tenker en fagleders utviklingshjul kan se ut, før jeg til slutt presenterer min egen krysningsmodell.

Kapittel 3: Metodisk tilnærming

Her vil jeg presentere metodene jeg har brukt, observasjon, intervju og spørreundersøkelser. Det har vært naturlig for meg og mitt prosjekt å arbeide kvalitativt. Selv om jeg har med spørreundersøkelse som i utgangspunktet er en kvantitativ metode, blir den her brukt for å understøtte resultatene fra de kvalitative metodene observasjon og intervju. I metodekapitlet vil jeg også begrunne mitt utvalg, og trekke frem etiske perspektiver på forskningen.

Kapittel 4: Presentasjon av empiri, analyse og drøfting av forskningsspørsmål

I dette kapitlet svarer jeg på forskningsspørsmålene mine og jeg viser hvordan krysningsmodellen la grunnlaget for de tolv kategorier jeg har brukt i analysen. Videre tar jeg for meg de tolv kategoriene og presenterer funn fra mine tre metoder i hver av disse, i tillegg til å trekke inn teori og se etter kjennetegn på ledelse.

Kapittel 5: Drøfting

I dette kapitlet oppsummerer jeg forskningsspørsmålene, og jeg drøfter oppgavens problemstilling: «Er faglederen en pedagogisk leder eller en administrator med ledertittel?».

Kapittel 6: Avslutning

I siste kapittel presenterer jeg viktige funn, og trekker konklusjoner så langt det lar seg gjøre i denne oppgaven. Jeg peker også på forskningsmuligheter jeg ser i forlengelsen av denne studien.

Kapittel 2: Teoretiske perspektiver

Sentrale begreper og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg begynne med en redegjørelse for begrepet teori, og herunder bruken av modeller. Videre vil jeg se på noe av den tidligere forskningen som er gjort på skoleledelse relatert til min problemstilling. Da oppgaven min handler om ledelse vil jeg begynne med å definere begrepet ledelse generelt. Jeg vil forklare pedagogisk ledelse ved å benytte to ulike modeller utarbeidet av Irgens (2010, s. 136) og Robinson (2014, s. 26). Begge disse forskerne har fokus på hvordan skoleledere skal få til god og effektiv læring i organisasjonene sine, og jeg mener de har utviklet gode modeller som kan hjelpe oss å forstå hvordan dette kan gjøres på en best mulig måte. Videre vil jeg forklare hva en fagleder er. Da jeg i oppgavens problemstilling bruker administrasjon som en motvekt eller kontrast til ledelse, vil jeg forklare hva jeg legger i begrepet administrasjon knyttet til skole.

2.1 Hva er teori?

Teori kan være en måte å forklare virkeligheten på. Som forsker kan en ikke beskrive alle tilfeller av alt en forsker på, man må trekke slutninger, generalisere, lage/bruke modeller og så videre. Teori kan forklares som et bilde eller en forklaring på hvordan ting er i virkeligheten. Hensikten med teori kan således være å beskrive, forklare og predikere (Tveit 2011). Nilssen (2012) bruker i sin bok *Analyse i kvalitative studier* metaforen «briller» om teori, og forklarer det som at teorien er brillene man ser verden gjennom. Modeller er også et forenklet bilde av virkeligheten. Det kan for eksempel være en illustrasjon av hvordan variabler henger sammen (Jacobsen 2005), og modeller kan være ei visuell klargjøring eller forenkling som kan hjelpe mottakeren å forstå sammenhenger, problemstillinger og helheter eller liknende.

De teoribrillene jeg har brukt når jeg har forsket på faglederen mener jeg passer best innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Andre eksempler på paradigmer er positivismen og kognitivismen. Posivismen kan man si tenker på kunnskap som noe fast og uforanderlig, en type fasitsvar, som finnes og som bare kan overbringes fra et menneske til et annet. Det finnes en verden utenfor oss selv som kan studeres på en objektiv måte (Jacobsen 2005). Kognitivismen ser på kunnskap som noe som finnes inne i mennesket og som trenger påvirkning utenfra for å aktiviseres. Postholm (2010) plasserer konstruktivismen mellom disse. Konstruktivismen som paradigme ser på kunnskap som noe som stadig forandres og fornyes, og kunnskap oppstår i møter mellom mennesker. Ifølge dette paradigmet er mennesket selv

aktiv handlende og ansvarlig (ibid). Virkeligheten er ikke en eksakt viten som kan *finnes og beskrives uavhengig av den samhandling som skjer* (Nilssen 2012, s. 62).

Mens paradigmer sier noe om hvordan forskeren oppfatter verden, er de teoretiske modeller litt mer spesifikke og avgrensede, og kan for eksempel være teorier om hvordan læring og utvikling foregår (ibid). Jeg støtter meg til et sosiokulturelt læringssyn. Det innebærer at en ser på kunnskap som noe som lever gjennom læringsfellesskapets handlinger. Kunnskapen er levende, og omformes og rekonstrueres i samvær og gjennom fellesskapets aktiviteter. Skolen vil altså bestå av individer som i fellesskap skaper og endrer kunnskap, og som tilpasser kunnskapen fra en situasjon til en annen. Læring vil skje i et dynamisk samspill mellom aktuelle aktører, og både praksis og kunnskap er hele tiden i endring (Møller og Ottesen 2011).

2.2 Hva er ledelse?

Det finnes en rekke ulike definisjoner av ledelse. Wadel skriver om ledelsesdefinisjoner at *uansett hvordan man definerer ledelse, risikerer man å miste av syne visse sider ved hva ledelse kan være* (Wadel 1997, s. 39). Jeg kjente meg igjen i dette, og synes det var vanskelig å velge den definisjonen i mangfoldet som var mest dekkende. Jeg endte opp med følgende definisjon av Smith og Peterson da denne inkluderte de viktige elementene; de som skal lede, de som blir ledet og prosessen mot målet:

Ledelse er den atferd som ett eller noen individer i en gruppe, organisatorisk enhet eller organisasjon utviser og som gjelder systematisk påvirkning på de andre med sikte på at gruppen eller organisasjonen skal løse sine oppgaver og nå gitte mål (Smith og Peterson 1990 i Andersen 2011, s. 19)

2.3 Ledelse versus administrasjon

Wadel (1997) forklarer skillet mellom administrasjon og ledelse, og da dette er sentrale begreper i min problemstilling vil jeg i det følgende trekke frem hans hovedpoenger. Administrasjon er i stor grad rutinemessig, praktisk arbeid som gjennomføres i henhold til faste regler og rutiner (ibid). Wadel mener at så lenge det er klare rammer og fastlagte regler en kan følge vil en ikke behøve ledelse. Det er når de klare rammene ikke kan følges at behovet for ledelse blir tydelig. Dersom noe uforutsett skjer må lederen ta avgjørelser og legge nye føringer (ibid). Robinson skiller ledelse og administrasjon på følgende måte:

ledere bestemmer hva som er riktig å gjøre, og administratorer følger etter ved å gjøre det riktige på den riktige måten (Robinson 2014, s. 145). Det kan imidlertid være vanskelig å skille klart mellom ledelse og administrasjon da lederen er nødt å gjøre en god del administrative oppgaver og administrative oppgaver må ledes (Wadel 1997).

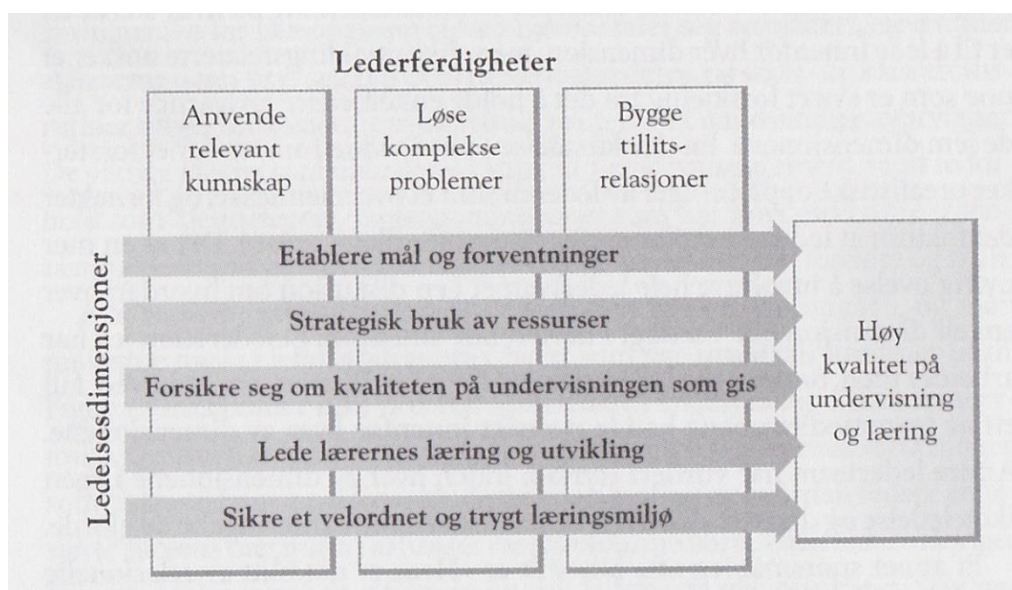
2.3.1 Begrepsparet administrasjon og drift

I litteraturen brukes begrepene drift og administrasjon om hverandre, men begge beskriver kortsiktige løpende oppgaver som står i kontrast til utvikling eller ledelse mot mål. To av forskerne jeg senere vil skrive om er gode eksempler på dette. Den ene, Irgens, bruker begrepet drift: *Å prioritere drift (løpende og oppdukkende oppgaver) framfor utvikling (å arbeide med å skape noe nytt) er imidlertid problematisk* (Irgens 2010, s. 132). Robinson bruker administrasjon og forklarer det med *å gjøre det riktige på den riktige måten* (Robinson 2014, s. 145), og trekker inn formuleringer som *det som skjer på gulvet* og *å arbeide med detaljene* (ibid). Noe av årsaken til at det brukes ulike begreper hos Irgens og Robinson kan være at Irgens skriver på norsk, mens Robinson er oversatt fra engelsk og det engelske ordet management oversettes vanligvis til administrasjon. I denne oppgaven forstås begrepene administrasjon og drift likt.

2.3.2 Administrativ ledelse versus pedagogisk ledelse

Wadel (1997) mener at det kan være hensiktsmessig å gjøre et skille mellom pedagogisk ledelse og administrativ ledelse. Administrativ ledelse sørger for rammene for organisasjonen, og hovedmålet er å skape system og orden. Det kan for eksempel være å utarbeide regler, rutiner og rammer, og få organisasjonens medlemmer til å følge disse. Den administrative ledelsen sørger for at organisasjonen når sine kortsiktige mål (ibid). Wadel (1997) påstår at administrativ ledelse vil hindre organisasjonen i å utvikle og fornye seg. Derfor mener han det også er viktig med pedagogisk ledelse. Denne typen ledelse beskriver han som den ledelse som bidrar til læringsprosesser hos de ansatte som *sikrer fornying, utvikling og endring i organisasjonen* (ibid, s. 46). Det er viktig for pedagogiske ledere å få i gang refleksjon hos organisasjonens medlemmer, og målet er at disse kan anvende refleksjonen og den innlærte kunnskap til å kunne utvikle seg selv og organisasjonen (Wadel 1997).

2.4 Robinsons modell med ledelsesferdigheter og ledelsesdimensjoner



Figur 1 Robinson 2014, s.26. Modell med ledelsesdimensjoner og ledelsesferdigheter

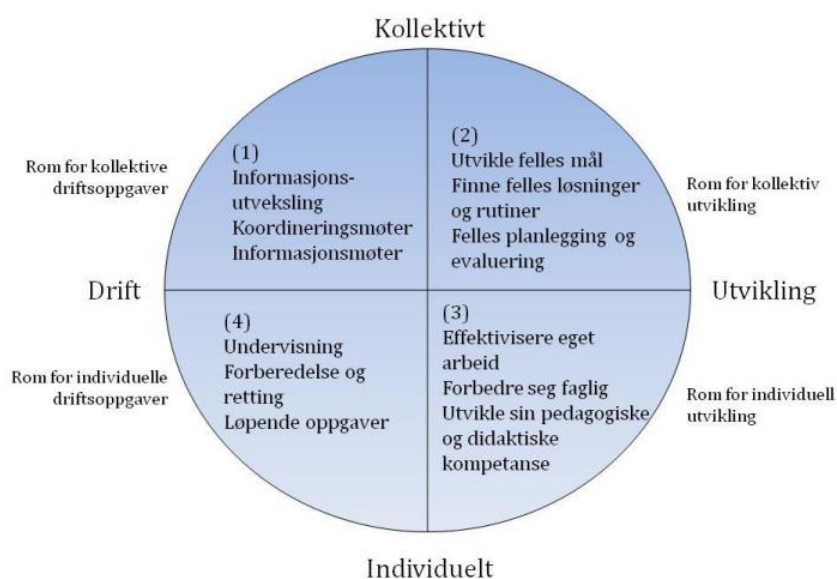
Robinson (2014) forteller i boken sin *Elevsentrert skoleledelse* om hvordan hun har samlet inn og analysert et stort antall undersøkelser som er gjort på temaet skoleledelse. Til tross for at det er forsket mye på skoleledelsen er det kun et lite antall som har sett på effekten skoleledelse har på elevresultater (ibid). Likevel har hun gjennom sin metaundersøkelse² klart å skille ut fem ledelsesdimensjoner og tre ledelsesferdigheter som hun mener har effekt på elevenes læring. Hun uttaler at analysene hun gjorde av datamaterialet viste hvordan lederne på skolene som presterte bedre enn forventet, var mer opptatt av selve læringen og undervisningen og hvordan denne kunne forbedres, enn lederne ved de skoler som presterte dårligere. De fem ledelsesdimensjonene hun trekker frem viser seg å være viktig nettopp for å holde fokuset på skolens kjernevirksomhet; læringen. Disse fem dimensjonene mener hun er å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, lede lærernes læring og utvikling og å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø (Ibid). For at ledere skal kunne lykkes i arbeidet med de fem dimensjonene trenger de i følge Robinson tre typer ferdigheter; å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner (ibid). Ledelsesferdighetene og ledelsesdimensjonene har Robinson satt sammen og visualisert i sin modell, avbildet øverst i avsnittet (ibid, s. 26).

² Robinson har gjort en metaundersøkelse, det vil si at hun har samlet inn, summert og sammenlignet resultater fra tidligere undersøkelser om utdanningsledelse (Robinson 2014). Robinson har analysert omtrent 30 undersøkelser som har målt påvirkningen ledelse har på elevresultater.

2.5 Irgens utviklingshjul

Irgens har forsket på ledelse og har utarbeidet en modell som viser spenningsforholdene mellom drift og utvikling, og mellom kollektiv og individuell orientering i skoler (Irgens 2010, s. 136). Han baserer denne på funn fra egne undersøkelser utført i seks skoler i Nord-Trøndelag. I tillegg viser han til andres forskning på feltet, som for eksempel Dahl, Klewe og Skov (Irgens 2010).

Spenningsforholdene mellom de fire dimensjonene presenterer han i følgende modell:



Figur 2: Irgens 2010, s. 136: Irgens utviklingshjul

Denne modellen viser hvordan Irgens mener skolen er avhengig av at lærerne bruker alle fire rommene i sitt virke.

Om spenningsforholdet mellom drift og utvikling sier Irgens (2010) at det ifølge hans undersøkelser synes å være utfordrende for de fleste skolene å arbeide med utvikling, og foreslår knapphet av tid og prioritering av løpende oppgaver som mulige grunner for dette. Han mener også at det kan være manglende bevissthet om at langsiktig jobbing kan føre til mindre behov for brannslukking, og at svak utviklingskompetanse gjør at man heller prioriterer det man behersker og som også har mer umiddelbar effekt (ibid).

Også for det andre spenningsforholdet, mellom det individuelle og det kollektive, kan tid være en utløsende faktor. Irgens (2010) hevder at det kan være utfordrende å finne tid til samarbeid, og at selv om det legges til rette for samarbeid blir tiden likevel benyttet til individuelle oppgaver. Når det arbeides kollektivt er det ofte de kortsiktige oppgavene som dominerer (ibid).

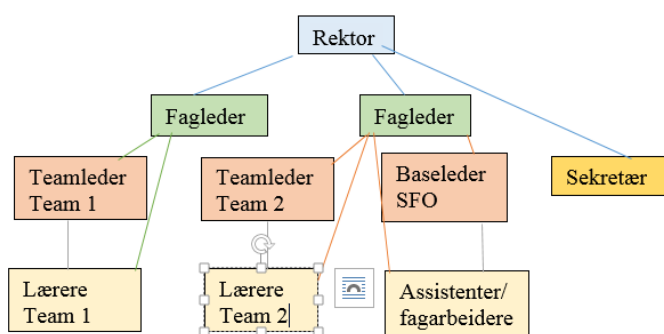
2.6 Hva er en fagleder?

Tittelen fagleder er hentet fra vedlegg 1 til Hovedtariffavtalens bestemmelser om stillingsbenevnelser (Hovedtariffavtalen 2014). Avtaleteksten angir at man skal bruke stillingskode 7954 i mellomlederstillinger i skolen og at man kan bruke stillingsbenevnelserne inspektør, avdelingsleder eller fagleder. Tromsø kommune bruker for eksempel fagleder i sine lønnsdokumenter da dette sammenfaller med andre tilsvarende mellomlederstillinger. Faglederstillingen er ikke tillagt myndighet med personalansvar, økonomiansvar eller faglig ansvar som for eksempel avdelingsledere i videregående skole har for sin avdeling. (Hovedtariffavtalen 2014).

I denne oppgaven velger jeg å bruke begrepet fagleder, med unntak av når jeg sammenligner dagens faglederstilling med den tidligere undervisningsinspektøren.

2.6.1 Faglederens hierarkiske plassering i skolesystemet

For å forklare faglederrollen har jeg tatt med et organisasjonskart over to ulike kommuner i Norge (se vedlegg 1 og 2). Selv om strukturen er noe ulik slik at kartene ser forskjellig ut, regnes skolene som egne enheter i begge disse kommunene. Hver skole har en rektor, og rektor er enhetsleder for skolen. Faglederen er skolens mellomleder, og er derfor nivået under rektor og over de øvrige ansatte på en skole. Figur 5 viser et eksempel på en organisasjonsmodell som ligner organisasjonsstrukturen på de skolene hvor jeg gjennomførte observasjoner.



Figur 3: organisasjonskart skole (eksempel fra en skole)

2.6.2 Arbeidsoppgaver for fagleder sammenlignet med rektor og lærere

En lærer har arbeidsinstrukser gitt av lovverket, skoleeier og skoleledelse. Der fremkommer det hvor mye tid han skal bruke med elever, og hvor mye tid som skal brukes til for- og etterarbeid. Opplæringsloven legger rammer og krav for undervisningens innhold, og sier

følgende: *Undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her* (lovdata 1998, § 2-3).

En rektor har sin instruks i form av for eksempel opplæringsloven §9-1 som sier at enhver skole skal ledes av rektor (Lovdata 1998, § 9-1). Rektorer er ansvarlig for elevenes læringsprosesser, herunder læringsresultater og læringsmiljø. Videre er hun ansvarlig for skolens styring og administrasjon, og det innebærer å være ansvarlig for at skolens samfunnsoppdrag blir utført gjennom å følge gjeldende lovverk og læreplaner. Hun er ansvarlig for at skolen skal fungere godt som organisasjon, og hun har det overordnede ansvaret for utvikling og endring i skolen (Utdanningsdirektoratet 2015). Det hviler i så måte et betydelig ansvar på rektor, men hun har mulighet og autonomi til selv å kunne bestemme hva som skal delegeres til hvem og hvordan oppgavene løses på best mulig måte.

Faglederstillingen mangler de klare rammene som gjelder for rektoren og læreren. For denne stillingen finnes det ingen konkret instruks eller faste oppgaver, annet enn at den lønnes etter egne rammer og har ei avklart arbeidstid med 37,5 timers arbeidsuke og fem ferieuker. Rektor kan delegere det hun ønsker av oppgaver til faglederen, og definerer også hvor stor innflytelse denne skal ha på de avgjørelser skoleledelsen må ta.

2.7 Fagleder versus avdelingsleder – Hedvig Abrahamsens forskning

Abrahamsen og Aas har forsket på overgangen enkelte kommuner har gjort ved å gå fra inspektører/ fagledere til avdelingsledere med personalansvar, og om hvilke konsekvenser endringen har hatt for mellomlederrollen (Abrahamsen og Aas 2014). De beskriver den tradisjonelle inspektøren i grunnskolen som en som fikk delegert administrative oppgaver, og de sier at denne *rollen var uklar og kunne tolkes som både leder- og lærerrolle med utvidede administrative fullmakter* (Abrahamsen og Aas 2014, s. 304). Rektor var den eneste formelle lederen i skolen. De nye avdelingslederne har ifølge Abrahamsen og Aas fått formell makt fra skoleeiernivå ved at de har fått personalansvar for deler av lærerpersonalet (Abrahamsen og Aas 2014). Abrahamsen og Aas argumenterer for at det både internasjonalt og nasjonalt er blitt økt fokus på pedagogisk ledelse som en viktig faktor for elevers læring. Her trekker de frem flere kilder, blant annet nasjonale føringer gitt i Stortingsmelding 30 og 31, og internasjonal forskning utført av for eksempel Robinson (Abrahamsen og Aas 2014, s. 302). Dette mener de er bakgrunnen for at enkelte kommuner har valgt å endre

ledelsesstrukturen i skolen og gått over til avdelingsledere som skal være tettere på lærere og elevene, og slik føre til en sterkere pedagogisk ledelse.

Abrahamsen³ har videreført forskningen, og funnene hennes tyder på at avdelingslederne til en viss grad har kommet nærmere lærerne og elevene, og at innflytelsen deres ovenfor disse har økt noe samtidig som rektor muligens har økt sin avstand til de samme gruppene (Abrahamsen 2016 under review). Hun hevder at det fortsatt er rektor som tolker de nye rollene, og slik er med på å definere hvor mye makt de får ha i organisasjonen. Hun trekker også frem resultater fra forskningen sin som viser at det kan være utfordrende å være leder for lærere. En av avdelingslederne Abrahamsen har intervjuet sier for eksempel at lærerne ønsker ledelse men ikke å bli ledet, og en annen svarer at lærerne ikke ønsker å bli ledet men og bli hjulpet (ibid). I tillegg er det liten tradisjon i Norge for å observere og blande seg inn i lærernes undervisning (ibid).

Abrahamsen konkluderer med at det er opp til rektorer hvordan de velger å balansere mellom å kontrollere de nye avdelingslederne eller å gi de autonomi som ledere. Hvordan denne balanseringen blir utført avgjør hvordan avdelingslederne opplever sin egen rolle som skoleledere (ibid).

2.8 Autonomi og verdsettende ledelse

Å ha autonomi i arbeidet sitt vil si *å styre seg selv og ha tilgang til de ressurser som er nødvendig for å få arbeidet gjort* (Irgens 2007, s. 215). Kunnskapsarbeidere kjennetegnes blant annet av at de har større grad av autonomi enn andre arbeidere, og dermed større mulighet til å arbeide selvstendig. Autonomi i arbeidet gir motivasjon til den typiske kunnskapsarbeider (Irgens 2007).

Verdsettende ledelse minner om demokratisk ledelse, og kan bety å lede ut fra et empowermentperspektiv (Skrøvset og Tiller 2011). Skrøvset og Tiller (2011) forklarer begrepet som ledelse som fyller og ikke tapper folk for emosjonell energi. En leder skaper energi ved å se og bruke styrkene, egne og andres. Sentrale elementer i verdsettende ledelse er blant annet

³ Abrahamsen disputerer ved UiO 12. mai 2016. Jeg har snakket med Abrahamsen på telefon ved et par anledninger, og hun har latt meg lese en av de artiklene som ligger til grunn for hennes doktorgradsavhandling; «*Redesigning the role of deputy heads in Norwegian schools – tensions between control and autonomy?*» selv om denne ikke er utgitt i skrivende stund.

å gi ros, følge opp ansatte, gi energi, delegerer ansvar, gjøre andre god, og å se hver enkelt (ibid).

2.9 Mikroadministrasjon og makroledelse

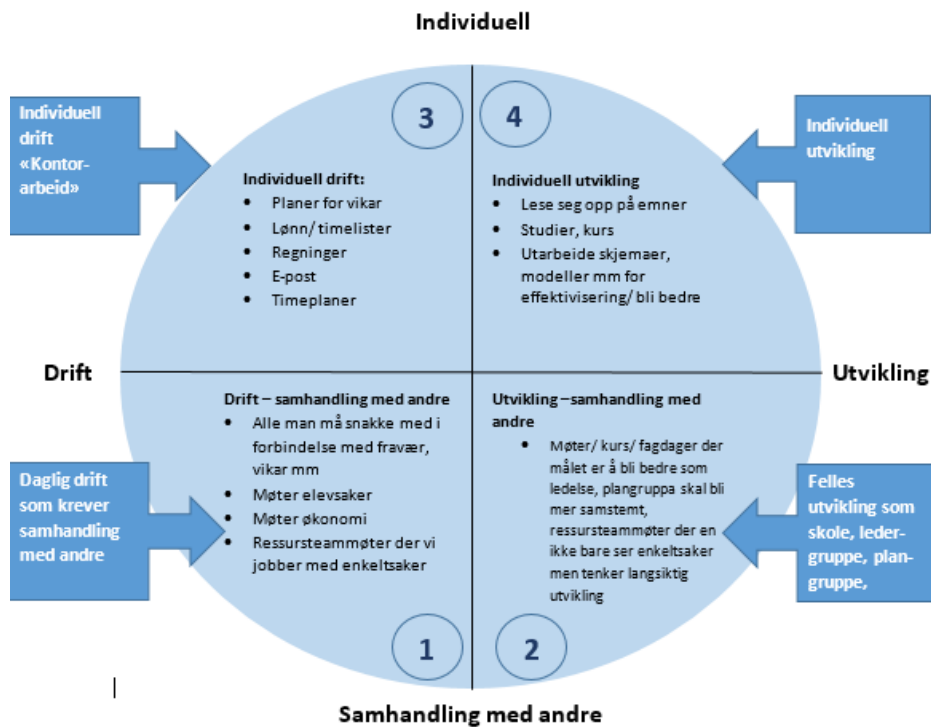
Robinson (2014) trekker frem begrepene mikroadministrere og makrolede. Hun bruker disse for å forklare at en leder bør kunne drive administrasjon da dette handler om å se detaljene i hverdagen og vite hva som foregår «på gulvet». Lederen må ikke drive makroledelse, altså å lede uten å se og verdsette detaljene. Samtidig må det ikke ledes etter mikroadministrasjon, da man på denne måten ikke vil se det større bildet men vil ende opp med kun drift og administrasjon.

2.10 Oppsummering av teoretiske perspektiver

Jeg vil nå vise hvordan jeg har gjort noen små endringer på Irgens modell (2010, s. 136) for at den skal passe bedre til faglederne, før jeg avslutningsvis i dette kapittelet viser og forklarer min egen krysningsmodell.

2.10.1 Utviklingshjulet for faglederen

Selv om Irgens modell er ment for lærere, er den også interessant å bruke for å se på fagleders arbeidsoppgaver. Jeg har allerede vist til at utvikling er et viktig prinsipp i pedagogisk ledelse (Wadel 1997), og utviklingshjulet handler om å få til utvikling (Irgens 2010). Da problemstillingen min etterspør om faglederen er en leder eller en administrator forutsetter den at det er et skille mellom de to. Derfor er det viktig for meg i så henseende å se på hvorvidt faglederne holder på med drift/administrasjon eller utvikling. For faglederen er det interessant å se på spenningsforholdet mellom å arbeide individuelt og den tiden hun samhandler med andre. Tiden med andre skiller seg noe fra Irgens kollektive lærerrom da dette viser til når lærere samarbeider med andre lærere, det vil si likeverdige aktører i organisasjonen. Min variant av modellen skal synliggjøre både den tiden faglederen samarbeider med andre ledere, den tiden hun utøver ledelse eller administrasjon mot øvrige ansatte, og den innbefatter hennes samhandling med elever og foreldre. På samme måte som at lærere på en skole bør være innom alle fire rommene bør også faglederen være det.

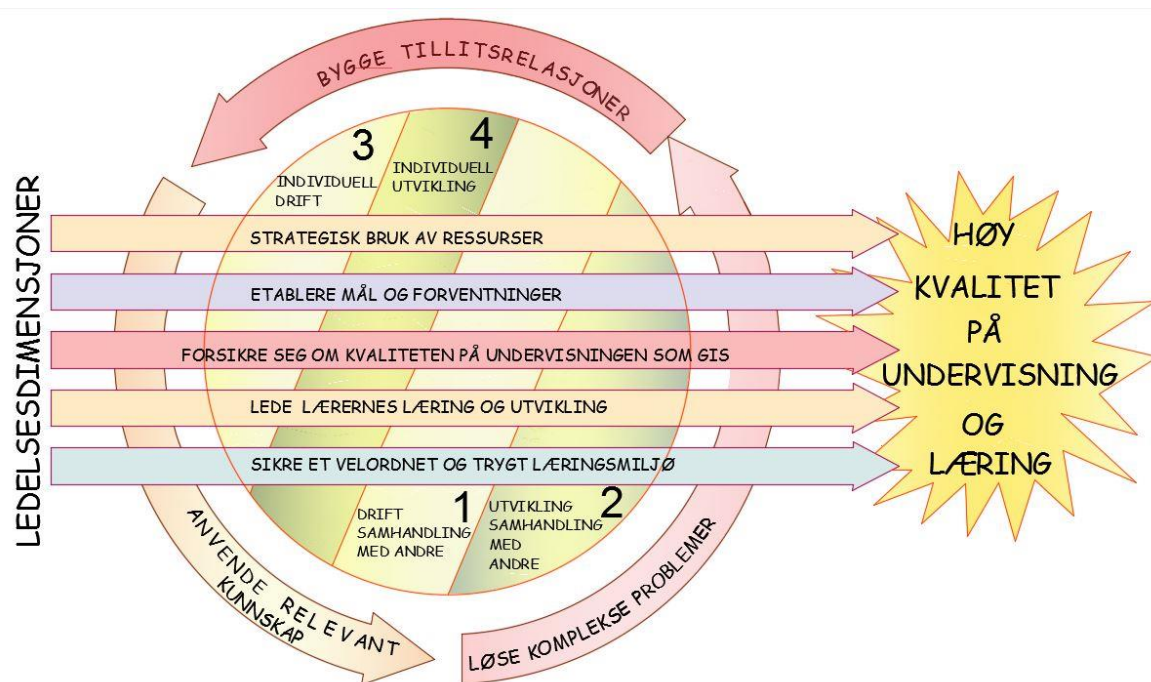


Figur 4: Faglederens utviklingshjul inspirert av Irgens utviklingshjul for lærere

For å komme frem til innholdspunktene i modellens fire rom har jeg tatt utgangspunkt i Irgens utviklingshjul og hans punkter (Irgens 2010, s. 136). Jeg har brukt innhentet empiri, kombinert denne med egen erfaring som fagleder, og slik laget punkter jeg mener er eksempler på hvordan fagleders arbeid passer inn i hvert av rommene.

2.10.2 Krysningsmodellen

Jeg har presentert de tre ledelsesferdighetene Robinson mener en leder bør inneha, og de fem ledelsesdimensjoner hun mener en leder bør etterstrebe. Ved å kombinere disse ferdighetene og dimensjonene med rommene til Irgens, har jeg laget min egen krysningsmodell som jeg nå vil presentere. Det er denne modellen jeg vil basere min analyse på. I resten av oppgaven omtales denne som krysningsmodellen.



Figur 5: Egen krysningsmodell inspirert av Irgens og Robinson

I krysningsmodellen er rommene til Irgens (2010, s. 136) trukket gjennom hele sirkelen, mens dimensjonene til Robinson (2014, s. 26) krysser gjennom dem alle. Dette for å illustrere at en må være innom alle fire rommene for å få til arbeid med dimensjonene. Jeg har byttet litt om på de horisontale pilene til Robinson da arbeidet med «strategisk bruk av ressurser» krever en del planleggingstid på kontoret. Dette illustrerer jeg ved å legge den øverst slik at den treffer der rommet «individuell drift» er størst og rommet «utvikling i samhandling med andre» er minst. I motsatt ende ligger pilen «å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø» som krever lite alenetid på kontoret og mest tid til utvikling sammen med andre.

Rommene til Irgens er skråstilte for å vise bevegelse i hjulet, og det samme er meningen med at ferdighetene til Robinson er tegnet som roterende piler som kretser om Irgensrommene og Robinsondimensjonene. En god skoleleder arbeider kontinuerlig med å utvikle Robinsons dimensjoner for å stadig komme nærmere målet (stjernen): «Høy kvalitet på undervisning og læring». Rommene veksler man stadig mellom, men ideelt sett bør en være innom alle så ofte som mulig. Ferdighetene er hele tiden med skolelederen i arbeidet.

KAPITTEL 3: UNDERSØKELSESDSIGN OG METODE

3.1 Hvordan gikk jeg frem?

Jeg vil i følgende kapittel begrunne mine valg av forskningsmetoder og mitt utvalg, og jeg vil formidle etiske betraktninger omkring forskningen min. For hver av de tre metodene vil jeg starte med generelle betraktninger og videre gjøre rede for hvilke valg jeg har tatt i forhold til min forskning.

Jeg har valgt en induktiv tilnærming, det vil si at jeg som forsker startet uten noen klare formeninger om hvilket resultat jeg ville finne. Man går *fra empiri til teori* (Jacobsen 2005, s. 29). Jeg gikk åpent ut og samlet inn så mye informasjon som mulig, for deretter å forsøke å sortere og kategorisere denne. Jeg har valgt et kvalitativt design, og jeg har brukt metodetriangulering der jeg har kombinert observasjon, intervju og spørreundersøkelse av fagledere og rektorer i en valgt kommune.

3.2 Kvalitativ forskning

Den kvalitative forskningen passer med mitt sosiokulturelle teorisyn da denne type forskning blant annet innebærer å forske på mennesker i deres naturlige kontekst.

Postholm (2010) definerer kvalitativ forskning som forskning som utforsker menneskelige prosesser i en virkelig situasjon. Mens den kvantitative forskningen i større grad omhandler absolutte sannheter og målbare enheter, vil den kvalitative forskningen stille andre krav til forskerens tolkninger. At forskeren må forsøke å oppdage og presentere meninger og perspektiver til de han forsker på vil si å arbeide hermeneutisk, da hermeneutikk betyr å tolke og fortolke (Ibid).

Nilssen (2012) forklarer at for kvalitative forskere er virkeligheten noe som blir til i møtet mellom forskeren og de som blir forsket på, og er derfor ingen gitt sannhet som kan forklares og beskrives uten den sammenhengen der møtet skjer. Nilssen (2012) forfekter derfor at all kvalitativ forskning langt på vei kommer inn under det konstruktivistiske paradigmet. En kvalitativ forskers ontologiske ståsted vil være at det finnes mange virkeligheter, og at disse er i stadig forandring i konstruksjon av de som deltar i situasjonen (ibid).

3.2.1 Metodetriangulering

Jeg har valgt å kombinere flere metoder for å samle inn empiri. Dette for å få et best mulig dekkende bilde for å besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Ifølge Jacobsen er triangulering å *kombinere kvalitative og kvantitative tilnærminger slik at vi oppveier for de svakheter som er forbundet med bare å benytte en metode* (Jacobsen 2005, s.124). Postholm forklarer triangulering som at *forskeren bruker mange og ulike kilder, flere datainnsamlingsstrategier, forskningsresultater fra flere forskere og ulike teorier for å understøtte sine funn* (Postholm 2011, s.132). Både Jacobsen og Postholm trekker frem triangulering som prosedyrer en forsker kan bruke for å kvalitetssikre arbeidet en gjør (Postholm 2010) og for å øke gyldigheten og troverdigheten (Jacobsen 2005). Jeg ønsker å presisere at observasjonene jeg har gjort er den empirien jeg anser som viktigst for denne oppgaven, og det jeg vil vektlegge mest i analysen og drøftingen.

3.2.2 Utvalg

Jeg har valgt å gjøre observasjoner av to fagledere. Dette mener jeg at skal gi meg et nokså godt bilde av faglederjobben og dens innhold. Jeg ønsket å observere fagledere som ikke var helt ferske i jobben da jeg ville se hva en typisk faglederjobb besto i, og jeg tenkte at nybegynnere kunne være mer usikre og famlende i forhold til dette. Jeg valgte ut to skoler som er nokså lik hva elevmasse og størrelse angår. Jeg var ikke opptatt av ulikheter i faglederjobben i forhold til store og mindre skoler. Det er naturlig å tro at stillingens innhold kan variere en del ut fra skolestørrelse. Det er interessant i seg selv, men det er ikke tema for min forskning i denne omgang. Jeg ønsket heller ikke å fokusere på ulikheter som muligens kan komme til syne dersom en ser på fagledere med ulikt kjønn, spenn i alder, eller andre liknende faktorer. Derfor er faglederne jeg har valgt å observere begge kvinner på omtrent samme alder og med tilnærmet lik erfaringsbakgrunn.

Jeg gjennomførte før- og etterintervju av de samme faglederne jeg observerte. Jeg intervjuet også rektorene på skolene der disse faglederne jobber.

Spørreundersøkelsene ble sendt ut til alle faglederne i en valgt kommune.

3.2.3 Observasjon

Observasjon handler om å samle inn informasjon om hva informanten faktisk gjør, ikke hva han eller hun sier den gjør (Jacobsen 2005). Som oftest vil en slik observasjon foregå på det stedet som er av interesse i forhold til hva undersøkelsen dreier seg om, og en vil observere adferd i en kontekst. Man skiller mellom ulike former for observasjon, som for eksempel om

observasjonen er åpen eller skjult med de etiske problemstillinger som følger av det, eller om observatøren er deltakende eller ikke (ibid).

Jeg vurderte observasjon som en godt egnet metode for å samle inn den data jeg trengte for min problemstilling. Jeg var, av naturlige årsaker, nødt til å velge åpen observasjon, og ei utfordring var å få observasjonen til å bli reell. Min tilstedeværelse var nødvendigvis merkbar både for faglederne jeg observerte og de denne samhandlet med, og det kan være en risiko for at dette påvirket resultatet.

I praksis var jeg sammen med faglederne og observerte og noterte alt de gjorde i løpet av en arbeidsdag. Jeg noterte tidspunkter, hvem de snakket med og hva de snakket om. I løpet av observasjonsdagene ble en del notert som stikkord, så i etterkant av observasjonene renskrev jeg loggene. Jeg tolket ikke underveis, men det jeg oppfattet som uklart spurte jeg om i etterintervjuene. Vedlegg 3 viser et utdrag fra en av observasjonsloggene jeg skrev.

3.2.4 Det kvalitative forskningsintervju

Det finnes mange former for intervju, men i min masteroppgave velger jeg å bruke det kvalitative forskningsintervjuet. Dette beskrives som et intervju der hensikten er å få forståelse av den intervjuedes livsverden gjennom en samtale som innehar en viss struktur (Jacobsen 2005). Graden av struktur kan variere i ulike typer intervju. Intervjuet styres av intervjueren/forskeren, og er således ikke en samtale mellom to likeverdige aktører. Likevel er den kvalitative forskeren seg bevisst på at det konstrueres kunnskap i interaksjonen mellom forskeren og respondenten, og også hvordan en kan være med å påvirke eller influere svarene som blir gitt (ibid).

Kleven (2011) beskriver det strukturerte intervjuet som nettopp en muntlig variant av spørreskjemaet. Likevel vil en med å møte den en vil samle data fra ha mulighet til å fange opp kroppsspråk, mimikk, stemmeleie og lignende i tillegg til å ha mulighet for å klare opp i misforståelser. Et semistrukturert intervju gir mulighet for å følge sin faste intervjuguide, men også komme med tilleggsspørsmål og fange opp tråder en finner interessant og følge disse.

Når jeg som forsker arbeider med mine intervjuer og intervjuobjekter vil jeg tolke det de sier og gjør ut fra temaet som diskuteres, mitt og deres kjennskap til dette, sammenhengen intervjuene finner sted i og så videre. En kan si at det finner sted en dobbel-hermeneutikk da forskeren også vil fortolke forskningsobjektene fortolkning av situasjonen de befinner seg

i (Nilssen 2012). Dersom man ser intervjuene og prosessen rundt disse i et sosiokulturelt perspektiv vil dette også være en situasjon hvor kunnskap skapes, endres, tilpasses og bearbeides i fellesskap mellom aktørene i gruppeintervjuene. Det sosiokulturelle læringssyn vil således ha konsekvenser for min kvalitative forskning. Postholm (2010) understreker at en kvalitativ forsker nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn. Så også med min forskning.

Jeg gjennomførte i alt seks intervjuer. Først hadde jeg intervju med begge faglederne like før observasjonsdagen. På førintervjuene stilte jeg generelle spørsmål om faglederjobben, og jeg spurte om ting som kunne forberede meg best mulig til observasjonen. Like i etterkant av observasjonsdagen hadde jeg etterintervju med faglederne. Dette intervjuet handlet mest om det som skjedde på observasjonsdagen. Som sagt har jeg også intervjuet rektorene på de skolene jeg gjorde observasjoner. Jeg synes det var interessant å høre hvilke tanker rektorene hadde om faglederrollen. Da jeg gjennomførte intervjuene hadde jeg ikke endelig bestemt meg for problemstilling, men gikk bredt og induktivt ut og samlet mest mulig informasjon. Det var i analyseprosessen jeg bestemte endelig tema. Intervjuguidene jeg brukte finnes som vedlegg 4, 5 og 6. Intervjuobjektene var informert om temaet for intervjuene, men det var et bevisst valg fra min side å ikke sende intervjuguidene til intervjuobjektene på forhånd. Dette fordi jeg var mer ute etter deres umiddelbare reaksjoner enn ferdig forberedte svar.

3.2.5 Spørreundersøkelse

En fordel med spørreundersøkelser som metode er at man nokså enkelt kan få svar fra mange respondenter. I noen sammenhenger kan det også være en fordel at alle som blir spurt får de samme spørsmålene. Lager man i tillegg utvalgte svaralternativer kan det være nokså enkelt å sammenfatte svarene for fremstilling i tabeller og grafer. utfordringer her vil være å klare å formulere gode og dekkende spørsmål med svaralternativer som til sammen gir et tilfredsstillende inntrykk av det jeg ønsker å få vite noe om, og å få mange nok til å besvare undersøkelsen.

Da jeg skulle lage min spørreundersøkelse tok jeg utgangspunkt i observasjonene, intervjuene og egne erfaringer som fagleder og fant slik 174 oppgaver fagledere kan ha. De 174 oppgavene samlet jeg i 12 kategorier.

1. Oppfølging av personal
2. Undervisning/elevenes læring

3. SFO
4. Oppfølging av elever
5. Ressursteam/faglig kartlegging
6. Særskilt språkopplæring §2-8
7. Daglig drift/administrasjon
8. Arrangementer
9. Økonomi/lønn/innkjøp
10. Utviklingsarbeid
11. Arbeid med psykososialt læringsmiljø
12. Diverse

Gjennom å krysse av i en av fem rubrikker i spørreskjemaet svarte faglederne på hvor vanlig de ulike arbeidsoppgavene er i deres arbeidshverdag. Valgene for avkrysning var:

- A. Dette er min oppgave
- B. Dette er en av mine oppgaver, men det er også andre på arbeidsplassen som gjør dette
- C. Det hender jeg gjør dette, men som oftest er det andre som gjør det
- D. Dette gjør jeg svært sjeldent
- E. Dette gjør jeg aldri.

Jeg sendte spørreskjemaet ut til alle faglederne i en kommune, 34 i alt. Av disse har 20 besvart undersøkelsen. Informasjonen fra spørreundersøkelsene er brukt til å understøtte og bekrefte informasjon fra observasjonene.

3.3 Etikk, validitet og reliabilitet

Som forsker, og spesielt når en forsker på mennesker, må en være bevisst sitt ansvar i forhold til etiske retningslinjer. Jacobsen (2005, s. 45) sier om forskningsetikk: *Utgangspunktet for forskningsetikk i Norge i dag er tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt.* De jeg har observert og intervjuet fikk i forkant et samtykkeskjema der hensikten med studiet ble forklart, med informasjon om at deltakelse i studien er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg uten å måtte oppgi grunn for dette (vedlegg 11). Deltakerne i spørreundersøkelsen fikk et informasjonsskriv der jeg informerte om hensikten med forskningen og at deltakelse var frivillig (vedlegg 12).

Under intervjuene brukte jeg opptakerfunksjonen på mobiltelefonen. Informantene var informert om dette. Lydfilene ble slettet etter de var ferdig transkribert. Under observasjonene skrev jeg fortløpende logg. Transkripsjonene og loggene er sendt til de aktuelle informantene mine for gjennomsyn før de ble brukt i oppgaven. Svarene i spørreundersøkelsen ble samlet i eget oppsummeringsskjema der jeg regnet ut antall svar og prosentvise resultater på hvert spørsmål. Det fremkommer ingen navn på skoler eller enkeltpersoner i logger, transkriberte intervjuer, oppsummeringsskjema for spørreundersøkelse, eller i selve oppgaven.

Jeg sendte inn meldeskjema til NSD – Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 10), men min studie viste seg å ikke være meldepliktig da jeg ikke behandler personopplysninger ved hjelp av datamaskinbasert utstyr eller ved manuell systematisering av sensitive opplysninger (NSD 2016).

Jeg har valgt et intensivt design, noe som betyr at jeg har valgt å gå i dybden på noen få enheter – i dette tilfellet to fagledere. *Hensikten er å få et så helhetlig bilde av en situasjon, et fenomen eller en hendelse som overhodet mulig* (Jacobsen 2005, s. 89). Ulempen med dette er at utvalget blir lite.

For å styrke reliabiliteten og validiteten har jeg valgt metodetriangulering, men hovedfokuset mitt har vært på observasjonene. *Kombinasjon av metoder er idealer* sier Jacobsen (2005, s. 137).

I forhold til reliabilitet har jeg måtte være særlig oppmerksom på observatøreffekt og intervjuereffekt. Som kvalitativ forsker har jeg vært en aktiv part i forskningen min, og min tilstedeværelse kan være med på å forme og påvirke resultatene.

3.4 Oppsummering av undersøkelsesdesign og metode

Jeg har i dette kapitlet vist til hvordan den kvalitative forskningen passer med mitt sosiokulturelle læringssyn. Jeg har vist til fordelen med min metodetriangulering da dette øker gyldigheten av min empiri. De metodene jeg har valgt, observasjon, intervju og spørreundersøkelse, utfyller hverandre godt der den ene metodens svakhet er den andres styrke. I mine etiske betraktninger ønsket jeg å få frem at respondentene og empirien min er blitt behandlet med forsiktighet og respekt, blant annet ved at jeg har etterfulgt Jacobsens (2005) tre grunnleggende krav til god forskningsetikk (kapittel 3.3).

KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV EMPIRI, ANALYSE OG DRØFTING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL

I dette kapitlet vil jeg starte med en redegjørelse for hvordan jeg gikk frem for å analysere mitt datamateriale. Jeg vil, basert på empiri og analysen av denne, besvare forsknings-spørsmål én; «hva gjør en fagleder?». Så presenterer jeg tolv kategorier jeg mener er relevant for å gjøre ei vurdering av hvorvidt faglederen er en pedagogisk leder eller en administrator med ledertittel. Jeg vil begrunne hvorfor jeg mener disse tolv kategoriene er kriterier for pedagogisk ledelse, og jeg vil bruke empirien min for å se etter tegn på hvorvidt fagledere opererer innenfor disse kategoriene. For hver kategori vil jeg presentere funn fra observasjonene, intervjuene og spørreundersøkelsene. I presentasjonen av kategori én til fire vil jeg besvare mitt andre forskningsspørsmål; «hvor befinner faglederens oppgaver seg i spenningsfeltene mellom drift og utvikling, og mellom å arbeide individuelt eller i samhandling med andre?». Til slutt i kapitlet vil jeg drøfte forskningsspørsmål tre; «Autonomi. Hvem bestemmer faglederens arbeidsoppgaver?».

4.1 Hvordan jeg startet analysen

Etter å ha samlet empiri satt jeg med store mengder informasjon om fagledere. Jeg startet kategoriseringen med å bruke fargekoder i mine skriftlige logger fra observasjonene for å synliggjøre når faglederne arbeidet alene og når de samhandlet med andre. Jeg brukte ulike farger for å skille hvem det var de samhandlet med. Så brukte jeg de samme kategoriene jeg hadde i spørreundersøkelsen og markerte i kolonner hvilken kategori alt faglederen gjorde denne dagen havnet inn under. Slik fikk jeg dannet meg et bilde av hvor mye av dagen som gikk til individuelt «kontorarbeid» og hvor mye tid som gikk til samhandling, og jeg fikk sett hvilke typer oppgaver som ble utført (se utdrag i vedlegg 8).

For å systematisere svarene fra spørreundersøkelsen har jeg også brukt fargekoder, her for å markere hvilket av de fire rommene fra utviklingshjulet (se kapittel 2.10.1) faglederen er i når hun utfører denne oppgaven (se eksempel i vedlegg 9).

4.2 Hva gjør en fagleder?

Ja det har jeg egentlig tenkt på, eller tenkt litt etter at du har vært her. Hvis man en gang skulle søke jobb eller fortelle hva man egentlig har gjort. Alt man kunne ha fylt ut på ei slik liste. Det er jo egentlig utrolig mange ting man er, ja om man nå ikke

kan det, men vært innom. Alt i fra bibben og alle de her lønssystemene og... ja det er utrolig mange ting inni ei stilling. Det er det.

Sitat fra intervju med fagleder

Faglederne jeg observerte uttrykte forbauselse da de leste loggen min over hvor mange ulike oppgaver de hadde hatt i løpet av dagen skyggingen foregikk. Dagene var innholdsrike, utrolig varierte, og begge divergerte fra de forventningene som var gitt på forhånd.

Ut fra observasjonene kan det se ut som om arbeidsoppgavene til faglederne er nokså like. Begge leder ressursteam, og har noe oppfølging av enkeltelever. Begge er med i skolens plangruppe og samarbeider med rektor om utviklingsarbeid, selv om det er rektor på begge skolene som har hovedoppfølgingen av dette. De har ansvar for vikar- og fraværsoppfølging, den ene gjør dette alene mens på den andre skolen er det flere som deler på dette.

Begge faglederne fortalte på førintervjuet at de hadde valgt ut en rolig dag for observasjonen, og under begge observasjonene ble dagen mer travel enn forventet. Faglederne ble stadig avbrutt i de oppgavene de på forhånd hadde planlagt eller blitt bedt om å gjøre. Rektorene kom flere ganger og ba faglederne om å gjøre småting, som for eksempel være med på telefonopplæring av programvare, lete etter julepynt, ordne med refundering etter innkjøp, endre på timeplaner og lignende. De opplevde også flere ganger at lærere, vikarer og annet personale kom for å be om hjelp med elever, veiledning av planlegging, veiledning av elevbehandling, spørsmål om PPT og BUP og så videre. Den ene faglederen var veldig involvert i oppfølging av en enkeltelev, og ble avbrutt av denne gjentatte ganger. Den andre håndterte også elevoppfølging, men denne ved å gå innom enkeltelever hun visste det kunne være utfordringer rundt.

Resultatene fra både intervjuene og observasjonene antyder at faglederjobben er allsidig og variert, men det som virkelig understøtter dette er spørreundersøkelsen. Faglederne ble spurt om 174 forskjellige oppgaver, og samtlige av disse var det noen av faglederne som gjorde. De minst vanlige oppgavene for de 20 faglederne var å ha ansvar for innkjøp og matlaging på SFO og å være elevrådslærer, der 75% av de som svarte sa at dette gjør de aldri. I den andre enden av skalaen svarer samtlige av de spurte at de har krevende samtaler med personal, ansvar for veiledning av personal, opplever å ha personalansvar, er med på å velge ut områder for utviklingsarbeid og er med på å planlegge arbeidet med dette. Ellers så fordeler svarene seg nokså jevnt i mellom alternativene.

Selv om jeg hadde mange oppgaver med i spørreskjemaet lar det seg ikke gjøre å fange opp alt en fagleder gjør i løpet av arbeidsdagene sine. En viktig årsak til dette er at man jobber med mennesker, både barn og voksne. Alle eventualiteter er umulig å fange opp, og situasjoner oppstår som en ikke vil klare å forutse. Når man jobber med mennesker finnes det ingen fasitsvar eller faste oppskriftsmønstre. Nettopp denne uforutsigbarheten i jobben nevnes av faglederne å være både den største utfordringen i jobben, men også som noe positivt og spennende. Under et av intervjuene ble det for eksempel sagt at:

Av og til føler jeg jo litt at den stillingen er, ja det er liksom at ja det ikke rektor kan gjøre på en måte. Det blir bare: du må gjøre det. At det er litt sånn der, som jeg sa, en søppelboks av og til. Men så har man jo mye av den daglige driften, og den er jo veldig interessant, det å ha kontakt med personalet og de der tingene

4.3 Krysningsmodellen

Krysningsmodellen (se side 15) vil nå utgjøre grunnlaget for min videre analyse av empiri og drøfting av funn. Jeg vil ta for meg hvert av de fire rommene inspirert fra Irgens, her kalt «individuell drift», «individuell utvikling», «drift i samhandling med andre» og «utvikling i samhandling med andre». Så går jeg gjennom de tre pilene som omkranser sirkelen i midten og vurderer faglederjobben i forhold til disse. På pilene står det å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner. Disse tre er Robinsons (2014) egne tanker om hva hun mener er viktige tanker for en skoleleder å inneha i arbeidet med å håndtere dimensjonene som utgjør mine fem siste kategorier. Disse kategoriene er ikke like godt fundamentert i forskning som for eksempel dimensjonskategoriene er. Robinson (2014, s. 29) skriver: *på basis av logisk analyse og en beskjedne mengde forskningslitteratur foreslår jeg de tre ferdighetene*. Jeg mener at hennes forslag er gode, og er enig i at de danner et godt grunnlag for lederen, så derfor bruker jeg de som kategori 5, 6 og 7. De fem siste kategoriene er da som sagt de fem horisontale pilene i Robinsons og min modell; «å etablere mål og forventninger», «strategisk bruk av ressurser», «forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis», «å lede lærernes læring og utvikling» og «å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø».

Til sammen har jeg da 12 kategorier som utgangspunkt for min analyse:

1. Individuell drift
2. Individuell utvikling

3. Drift i samhandling med andre
4. Utvikling i samhandling med andre
5. Å anvende relevant kunnskap
6. Å løse komplekse problemer
7. Å bygge tillitsrelasjoner
8. Strategisk bruk av ressurser
9. Å etablere mål og forventninger
10. Å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis
11. Å lede lærernes læring og utvikling
12. Å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø

Min empiri har jeg beskrevet tidligere under mitt metodekapittel. I denne delen av oppgaven samles empirien i tre grupper:

- Observasjoner
- Intervju
- Spørreundersøkelser

I det følgende vil jeg gå gjennom hver av de tolv kategoriene. I hver kategori vil jeg komme med eksempler fra min empiri og redegjøre for mine funn ut fra analysen. Jeg vil videre drøfte funnene opp mot kategoriene.

4.4 Forskningsspørsmål to og kategori én til fire

4.4.1 Spenningsfeltene mellom drift og utvikling, og mellom å arbeide individuelt eller i samhandling med andre

Jeg vil nå gå gjennom funnene fra analysen av de fire første kategoriene; faglederen i spenningsfeltene mellom drift og utvikling, og mellom individuelt arbeid og arbeid i samhandling med andre.

4.4.2 Kategori 1 – Individuell drift

En skoleleder må aldri flytte mer papir enn at hun/han har tid til å vandre rundt i læringslandskapet (Tiller 2006, s. 17)

I Irgens modell for skoleutvikling er lærerne i dette rommet når de har egen undervisning, gjør rettelser, forberedelser og så videre (Irgens 2010). Overført til faglederoppgaver blir

dette rommet der faglederne er når de gjør «kontorarbeid». Mye av vikararbeidet hører til her. Det samme gjør timeplanlegging, e-post, timelister, planlegging av arrangementer og lignende. Forskningsresultatene mine viser at faglederne befinner seg mye i dette rommet. Det handler ofte om å få hverdagen til å gå rundt, og da er det mange løsninger som utarbeides av faglederen her. Under observasjonene mine startet begge faglederne dagene sine med fravær og vikaroppdekking. Her er eksempel fra hvordan F2 starter dagen:

Tar opp timeplaner og ser på fraværet for dagen og morgendagen. F2 gjør klar alt av fravær de vet om på forhånd, så ordner sekretær det som kommer inn på morgenen.

F1 starter sin dag på samme måte. Begge faglederne tilbringer en god del av observasjonsdagen med arbeidsoppgaver som passer inn under «individuell drift». Her er et annet eksempel fra observasjonen av F2:

Setter seg igjen med registrering av særskilt språkopplæring. Har laget seg e-postmappe hvor hun har samlet e-post om dette tema. Ser kjapt over disse (åpner ingen). Går inn på skjema for særskilt språkopplæring. Fyller ut skjema. Har kun en elev dette er aktuelt for. Går inn i vokal. Trenger skjema derfra – språkkartlegging- i søknaden om særskilt norsk. Skriver ut skjema og legger ved søknad? Begynner å fundere på om hun kan sende søknaden digitalt.

Vikarplanleggingen tar en god del tid for begge faglederne under observasjonsdagen. Andre eksempler på «kontorarbeid» de gjør den tiden jeg er der er å endre på timeplaner, skrive referat, registrere nylig innkjøpte bøker, å lese og sende e-post.

Begge førintervjuene av faglederne viser at de har forhåpninger og forventninger om å få tilbringe en god del av arbeidsdagen sin i rommet «individuell drift». For eksempel sier F2:

Og så er det å se på fraværet, og som sagt jeg har valgt en ganske tom dag ehmm. Og når det er, når det ikke står ting.. ikke noen møter og ikke er det...eller så det jeg gjør da er å ta unna ting som har, på en måte blitt liggende på vent. Jeg skal blant annet gjøre noen vedtak og skrive et par referat.

I løpet av observasjonen min på begge skolene skjedde det en god del uforutsette ting som faglederne måtte ta tak i og bruke tid på. Begge uttrykker en slags skuffelse i etterintervjuene over at de fikk mindre tid enn forventet i rommet «individuell drift» da det medførte at de

fikk unnagjort langt færre oppgaver enn det de hadde satt seg som mål for dagen. F2 hadde for eksempel som mål å bli ferdig med to referater, men kun det ene ble ferdig og det andre ble ikke engang påbegynt. På spørsmål om dette var en normal dag svarer hun følgende:

Det er jo alle de tusen avbruddene som er i løpet av en dag (flirer), ja... Det er av elever og lærere og.... Dagen blir gjerne ikke som.. Min dag blir aldri som planlagt. Aldri. Det eneste som går som planlagt er møter. De kommer du deg ikke unna.

Intervjuer: Så sånn sett ble dagen som forventet med at du ikke får...?

F2: Ja

Intervjuer: Var det en typisk arbeidsdag for deg da?

F»: Ja med unntak av julepynten, så er det ganske typisk ja

Videre svarer F2 på om hvorvidt det var en bra dag:

Nei det tenker jeg ikke. Jeg tenker ikke at det var en bra dag. Og...ehhhm. Ja definer en bra dag...At den eleven tar så utrolig mye tid av min dag er jo ikke bra...for mine arbeidsoppgaver...Men samtidig så får du jo hjulpet en elev. Og det er jo i den andre enden bra. -Samme av lærere, at de forstyrrer. Det ødelegger jo på en måte mine planer for dagen. Men samtidig så får man jo hjulpet dem. Sant så: Definer bra?! Ehhh. For det jeg hadde tenkt å gjøre den dagen var det ikke bra. Men samtidig så fikk jeg jo gjort mye den dagen.

I spørreundersøkelsen min passer 124 av de 174 oppgavene jeg spurte faglederne om de hadde, inn under kategorien «individuell drift». Når jeg legger sammen svarene fra faglederne som svarte enten svaralternativ 1: At dette var deres oppgave eller svaralternativ 2: At dette er en av mine oppgaver, men det er også andre på arbeidsplassen som gjør denne jobben, fikk jeg en gjennomsnittsprosent på 52 på disse 124 oppgavene. Og av de spurte faglederne regner litt over halvparten disse driftsoppgavene som sine arbeidsoppgaver. Kun to av de 124 oppgavene var det ingen av de spurte som hadde; å organisere skolens melkeordning og å oversette skriv til andre språk. Derimot mente samtlige av de spurte at å lage fraværsoversikt, møteplaner og arrangementsoversikt, og å planlegge skolens utviklingsarbeid, tilhørte deres oppgaver.

4.4.3 Kategori 2 – Individuell utvikling

Det var ikke like lett å finne eksempler på kategori 2, «individuell utvikling», i empirien min. Irgens skriver at hans rom, «individuell utvikling», handler om *å effektivisere eget arbeid og å utvikle seg pedagogisk og faglig* (Irgens 2010, s. 136). Det samme vil gjelde for faglederne. De vil utvikle seg for å bli bedre skoleledere, både ved å erverve seg ny kompetanse innenfor sitt fag, og å effektivisere arbeidet de gjør.

Det finnes noen få eksempler på at faglederne bruker av arbeidsdagen sin på egen utvikling. Under observasjonsdagen brukte F1 kontortid på å søke ressurser til særskilt norskkopplæring. Dette var en ny oppgave for F1. Hun måtte derfor lese seg opp på informasjon om hvordan hun skulle gjøre det, og hun måtte ta en telefon til en mer erfaren skoleleder på området og få veiledning fra denne. F1 var også i kontakt med PPT fordi lærere stilte spørsmål som hun var usikker på og derfor trengte hjelp til å besvare. R1 og F1 fikk opplæring i kartleggingsverktøyet «kartleggeren» fra en IKT-veileder. Under observasjonen av F2 laget hun planer for hvordan hennes arbeidsoppgaver skulle dekkes inn den påfølgende arbeidsdagen ettersom hun da skulle på kurs der læringsmiljø skulle være tema.

Intervjuene gir inntrykk av at dagene er travle og at det er utfordrende å finne tid til egen utvikling. F1 sier i etterintervjuet:

Det er ikke mye tid til å sitte å tenke at nå har jeg lyst å fokusere på det og det fordi det er interessant. Nei det er det ikke. Det er jo lista på en måte. Og det som står på lista er jo ting som må gjøres. Og det er jo pålagte oppgaver ja.

Fra spørreundersøkelsen er oppgavene som kan passe inn under kategorien egen utvikling de oppgavene som ligger til utviklingsarbeid og et par av oppgavene under HMS-arbeid. Skal man velge ut og lede utviklingsarbeid må man skaffe seg oversikt over hvilke valgmuligheter det er, og så lese seg opp på det som personalet skal fordype seg i. Skal man være med i skolens HMS-gruppe kreves det en del skolering på dette området. Spørreundersøkelsen viser at faglederne er med på å velge ut og planlegge utviklingsarbeid, mens at 35% av de spurte sier de er med i skolens HMS-gruppe.

4.4.4 Kategori 3 - Drift i samhandling med andre

Med kategorien «drift i samhandling med andre» menes for eksempel den delen av fraværsarbeidet der det er nødvendig å ha samhandling med andre for å løse arbeidsoppgavene. Fra

Irgens modell er det her lærerne er når de er med på informasjonsutveksling, koordineringsmøter og lignende (Irgens 2010). I fagledernes utviklingshjul la jeg for eksempel inn økonomimøter, møter i ressursteamet der elevsaker tas opp, og fraværarbeid som innbefatter samarbeid med andre.

Faglederne jeg har observert er i løpet av observasjonsdagene i kontakt med flere parter for å behandle fravær. De snakker med de som er syke eller fraværende av andre årsaker, de snakker med vikarer som skal inn, de snakker med andre ansatte som er berørt, for eksempel ved at de får fremmende inn i klassene sine eller for å gjøre de oppmerksomme på at de blir færre voksne, og de snakker med sekretær som skal ordne med papirer, nøkler og lignende. Observasjonene viser at mye av fagledernes tid brukes til dette og annen organisering. Eksempelet under er fra observasjonen av F2 og er ment for å illustrere hvordan mye tid går til drift i samhandling med andre:

Lærer kommer inn og spør om KH-rom er ledig. Ifølge planene skal det ikke være ledig. F2 sjekker med planene. Assistent banker på døra. Venter utenfor. Lærer får vite at KH-rom er ledig. Det viser seg at det er feil på romplanen, så rommet er ledig hver tirsdags morgen. Lærer spør om F2 kan sette rommet opp på 4. trinn frem til jul. Lærer takker og går. Assistent som venter utenfor kommer inn. Spør om F2 har oversikt over hvor han skal være i dag. Han har glemt planen sin hjemme. Han mener uansett at det på planen står det svømming, men at 4. trinn har DKS i dag. F2 snakker med han. Ber han være på 4. trinn likevel. Sjekker planer og bekrefter at det sikkert er behov på 4. trinn. Skriver ut plan til assistent og går ut til skriveren i gangen for å hente denne.

I tillegg var jeg som observatør med F1 på møte med R1 og lærere der de gjennomgikk elever lærerne var bekymret for og la strategier for disse.

I intervjuene prater både faglederne og rektorene om hvilke møter de har og det kommer frem at det går med en god del tid til drift på slike møter. Slik svarer F2 på spørsmål om de har faste ledermøter der de planlegger og fastsetter arbeidsoppgaver:

Ja vi har fast en gang i uka. Og så har vi ved behov satt av ekstra tid. Og da er det.. ved behov så definerer. ...Da tar du det. Og da er det gjerne slik at det må gjøres – hvem gjør det? Ja jeg gjør det. Ja greit da er den ferdig. Ehhh. Ting som ingen melder seg på, da er det kanskje rektor som sier at da tar du det. Men stort sett så melder vi oss til oppgaver. Hvis det er løpende oppgaver som må gjøres.

Den andre skolen jeg gjorde observasjoner og intervjuer på, er organisert nokså likt når det gjelder de ukentlige møtene og fordeling av oppgaver. I tillegg fortalte R2 om hvordan de planlegger litt mer langsiktig når det kommer til fordeling av oppgaver.

Ja. Vi har en sånn...- det er vanskelig å ha en fullgod stillingsinstruks. Vi hadde for noen år siden der vi hentet inn konsulentfirma I pluss for å gå gjennom hvordan vi jobbet i ledergruppa og hvor effektiv vi var og hvordan vi var organiserte. Og da, i samarbeid med dem, så laget vi blant annet noen punkter med forventninger til hverandre, forventninger til hvordan vi skulle gjennomføre møter, i forhold til daglig drift...

F1 sier også noe om drift i samhandling med andre når hun svarer på hvordan arbeidsoppgavene er fordelt mellom fagleder og rektor:

Men sant er ikke rektor der så er det jo fagleder som må gjøre det. Sant du har ikke akkurat den... Men ellers så er det veldig overlapp. Også kan man si at man må jo fordele oppgaver, men så er det så lett at man, at hvis ikke rektor er der så må du jo inn i de oppgavene. Og har du ikke fulgt med i det, så er du.... Du må liksom holde tråden i det og. Så tenker jeg at noen møter må man være i lag på, eller i alle fall viktig med informasjonsflyten. For plutselig sitter du...ja så er rektor borte og da...

4.4.5 Kategori 4 - Utvikling i samhandling med andre

I Irgens modell bruker han eksempler som å utvikle felles mål, finne felles løsninger og rutiner, felles planlegging, evaluering og utvikling på hvordan lærere utvikler seg kollektivt (Irgens 2010, s. 136). Lærere jobber og utvikler seg sammen med andre lærere for at det felles produktet, skolens samlede undervisning, skal forbedres. Når det gjelder faglederne blir det litt annerledes. På skoler der det er flere fagledere kan en naturligvis se for seg at disse jobber sammen for å forbedre og effektiviserer sin «fagledertjeneste». En kan også tenke seg at faglederne utvikler seg sammen med resten av skolens ansatte når det gjelder å forbedre organisasjonen pedagogisk eller organisatorisk, sammen med skoleledelsen for at denne skal bli sterkere, sammen med faggrupper/ressursgrupper som for eksempel ressursteam for å drifte gruppene bedre osv.

Verken observasjonene, intervjuene eller spørreundersøkelsene mine viser tegn til at det er vanlig praksis blant faglederne internt eller som gruppe på tvers av skoler å jobbe sammen

for å utvikle seg som fagledere. Derimot virker det som det er mer vanlig at skolens ledergruppe arbeider sammen for å utvikle lederteamet.

Det var ingen formelle ledermøter under observasjonene mine, og det meste av kontakten ledelsen i mellom handler om drift. R1 og F1 har i etterkant av et ressursteam møte en liten passiar om rutiner i ressursteamet som tenderer mot utvikling. De snakker om hvordan de må legge tydeligere rammer for hvordan møter med lærere skal foregå:

R1 sier til F1 at når lærere skal ha småmøter med ressursteam, må det være helt klart hva det gjelder. Lærere skal fylle inn skjema, slik at de har reflektert litt over hva som er problemet og de må gi ei bestilling. R1 føler at noen lærere bare vil lasse over sine problemer på ressursteamet slik at de skal ta over problemet.

F1: de må levere innmelding på forhånd. Kan ikke lese innmelding samtidig som det er møte.

Rektor: viktig for meg med sakslister. Må vite hva jeg går til.

Selv om det var få tegn under observasjonene på at ledelsen arbeider samlet med utvikling, nevner alle de jeg intervjuet at dette er noe faglederne arbeider med. Samtidig blir det også trukket frem at dette er et område som alle gjerne skulle hatt mer tid til, men at dette kan bli bortprioritert når det er andre ting som «brenner» mer. Her er et utdrag fra intervjuet med R2 der denne forteller om hvordan ledergruppa på den aktuelle skolen arbeider sammen for å utvikle seg som lederteam og for å utvikle skolen:

Vi har jo hatt litt tematikk der vi snakker om spesialundervisning, der vi snakker om grunnleggende norsk eller hva det måtte være. Hva er rutinene våre? Hva er det vi sliter med? Hva er det vi får til? Hva er det vi ikke får til? Og såne ting. Så selv om det er noen som har det som sitt spesifikke område så er det jo sånn at jeg etterspør det, og vi drøfter det jo innimellom også. Men kanskje for sjeldent i forhold til hva en burde gjort i den hektiske hverdagen. Men vi har jo en sånn... eller jeg bruker å ha det sånn at vi tar en runde på de her tingene som vi har, på de her store feltene som vi vet at det kan være en del... ja viktig å følge i forhold til lovparagrafer og saksbehandlingsrutiner og såne ting.

Alle faglederne som har svart på spørreundersøkelsen sier at de er involvert i å velge ut og å drive skolens utviklingsarbeid. I observasjonen min var det vanskelig å få øye på dette. Jeg var med og observerte på et møte med personalet der utviklingsarbeid var målet, men det var rektor som ledet dette og fagleder var kun tilstede på deler av møtet. Personalet arbeidet i grupper, men fagleder deltok ikke i gruppearbeidet. Begge faglederne jeg skygget fortalte

at rektor var den som ledet det meste av utviklingsarbeidet, men begge mente de hadde innflytelse på utvelgelsen av tema for utvikling. Begge hadde også ansvaret for ledelsen av enkelte temaer. F2 skulle lede skolens arbeid med lokale læreplaner og F1 hadde ledet et utviklingsarbeid som handlet om mobbing og psykisk læringsmiljø. Det er naturlig å tro at faglederne utvikler seg sammen med personalet når de deltar eller leder utviklingsarbeid med personalgruppen.

4.4.6 Oppsummering kategori 1-4

Jeg har kanskje inntrykk av at man er i hvert fall; fagleder har mest kontroll på den daglige driften, at den ligger på fagleder.

Sitat fra intervju med fagleder

Min innsamlede empiri tyder på at hovedvekten av arbeidsoppgaver og tidsbruk for en fagleder ligger på drift. Fordelingen mellom individuell drift og drift sammen med andre kan synes nokså jevn. Ifølge spørreundersøkelsen min fordeler fagleders oppgaver seg slik: *Drift sammen med andre*: 132 oppgaver, *Utvikling av skolen, ledergruppa, ressursteamet, plangruppa ol*: 30 oppgaver, *Individuell drift*: 124 oppgaver, *Individuell utvikling*: 12 oppgaver. Mange av de 174 oppgavene kan regnes både som oppgaver innenfor kategoriene «individuell drift» og «drift sammen med andre». Til tross for at dette kun sier noe om hvordan oppgavene fordeler seg, og ikke hvor mange som utfører de ulike oppgavene eller tidsbruk, mener jeg de gir et godt bilde av realitetene.

Faglederne jeg observerte uttrykte ønske om å ha mer tid til utviklingsarbeid, og fortalte at det var svært liten tid til egen faglig oppdatering. Rektorene på disse skolene uttrykte i grunnen det samme. De så at tiden til utviklingsarbeid ble spist opp av andre ting, og at de gjerne så at faglederne deres hadde mer tid til, og tok mer tak i, utviklingsarbeid. Den ene skolen virket å ha strukturer på plass for intern utvikling av lederteamet, mens den andre skolen uttrykte nysgjerrighet på dette området og virket å være på søken etter gode måter å utvikle seg på og nye måter å strukturere lederteamet. Både fagledere og rektor uttrykte også frustrasjon over at daglig drift tok for mye tid, tid de ønsket å bruke til for eksempel utvikling. Samtidig uttrykte faglederne en skuffelse ved at de stadig ble avbrutt fra sine planlagte driftsgjøremaal, da avbrytelsene resulterte i at oppgaver ikke ble ferdigstilt.

4.5 Kategori 5-7 – De tre ledelsesferdighetene

De neste tre kategoriene er visualisert i krysningsmodellen med de tre pilene som omkranser sirkelen. Disse betegnes å være ferdigheter en leder trenger for å arbeide effektivt med de fem lederdimensjonene (illustrert med fem horisontale piler), og således få til elevsentrert skoleledelse (Robinson 2014). Ferdighetene er ifølge Robinson viktige fordi de fem dimensjonene ikke er fastlagte regler:

Å finne ut av hvordan dimensjonene fungerer i en spesifikk kontekst, fordrer ferdigheter i bruk av pedagogisk og situasjonsbasert kunnskap til å engasjere i gjentatte problemløsningsløyper knyttet til hvordan undervisning og læring skal forbedres. Tillit sørger for det sosiale grunnlaget som gjør dette kollektive arbeidet både mulig og dypt tilfredsstillende (Robinson 2014, s. 139).

4.5.1 Kategori 5 - Å anvende relevant kunnskap

Om det å anvende relevant kunnskap sier Robinson (2014) at skolelederen må ha kunnskap om de som skal lære og de som skal undervise. Hun må ha generell kunnskap om pedagogikk for å vite hvordan læreren skal få til en god og effektiv undervisning, og hun må også kunne fagstoff.

Når faglederstillinger utlyses er det vanlig at pedagogisk kompetanse er et krav. Her er et utdrag fra en utlysningstekst til ei faglederstilling, og dette er ut fra min erfaring en typisk annonse for denne type stilling:

Kvalifikasjoner

- Godkjent kompetanse for å undervise i grunnskolen
- Relevant ledererfaring og evt. lederutdanning
- Erfaring fra ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid
- Gode IKT-ferdigheter.
- God veiledningskompetanse
- Kompetanse innenfor spesial- og/eller sosialpedagogikk.
- Erfaring fra det flerkulturelle pedagogiske og administrative arbeidsområdet

(Karriere.no 2016)

Eksempelet er tatt med for å vise at rektorer som utlyser stillingene ønsker pedagogiske ledere og ikke rene administrative ledere.

Både F1 og F2 er utdannet lærere og de har flere års erfaring fra læreryrket. De har pedagogikkutdanning i bunnen fra før de begynte å interessere seg for ledelse som begge har tatt, og holder på å ta, videreutdanning innenfor. Pedagogikk-kunnskapen bruker de i sin ledergjerning. For eksempel ble F2 hentet av en lærer som trengte hjelp for å planlegge sin spesialundervisning. F2 har fagkunnskap innenfor tema spesialundervisning og hun har kjennskap til elevene læreren skal planlegge undervisningen for. Alt dette gjør at F2 kan gi læreren riktig og god veiledning der hun anvender relevant kunnskap.

LærerE kommer i døra og spør om F2 kan komme å se på noe. F2 blir med læreren på kontoret. Lærer ber F2 lese IOPen denne sitter og jobber med og spør om den er ok. De diskuterer mål. Lærer forteller at hun er noe ukjent med eleven da hun kun har hatt denne litt i norsk tidligere. Læreren synes også sakkyndigheten er noe uklar, og hun er usikker på hvordan hun skal bygge opp IOPen. F2 hjelper og veileder. F2 forsøker å forklare hva mål er, og at lærer har sammenblandet mål og metoder noe.

I utdraget over fra observasjonen av F2 anvender hun både kunnskap om eleven, læreren, om fagfeltet spesialundervisning, og hun bruker sitt pedagogiske bakteppe i sin veiledning av denne læreren.

Som nevnt omfavner kategorien «å anvende relevant kunnskap» også kunnskap om medlemmene i organisasjonen. Analysen og empirien min tyder på at faglederne har en større kjennskap til disse enn rektor har, da de synes å være tettere på lærere, assistenter/ fagarbeidere og elever.

Ja, men jeg tror jo det at jeg har mere kjennskap til klasser og elever og fravær og det. Og vet hvordan det er. Der har jeg mer innblikk i – er nærere klasserommet enn rektor er. Det tror jeg nok jeg er. Ja. Også i forhold til lærerne.

Sitat fra intervju med fagleder

4.5.2 Kategori 6 - Å løse komplekse problemer

Den andre ferdigheten lederen behøver å ha er da ifølge Robinson (2014) «å kunne løse komplekse problemer». Robinson mener at en leder bør ha gode problemløsningsferdigheter, evne til å finne de løsningene som best tilfredsstillende alle betingelser, og gjerne balansere mellom motstridende interesser (ibid).

I observasjonen min av F1 ble jeg vitne til hvordan hun som leder måtte gripe inn og ta en del avgjørelser i en situasjon hvor en elev har utagert. Det hele startet mens F1 hadde matpause. Under har jeg lagt inn notater fra deler av denne observasjonen:

10.40	Prater med folk - sosialt
10.51	Lærer kommer og henter F1. Er ganske tydelig på at F1 må komme.
10.52	Sekretær kommer for å si at det er telefon til F1. F1 svarer at hun ikke har tid å snakke nå og at hun kan ringe tilbake senere.
	F1 går på kontoret med læreren som hentet henne. Det handler om en elev som har utfordringer. Lærer forteller om hva som har skjedd og ønsker at F1 skal ringe far til eleven og be han hente eleven. F1 drøfter flere løsninger med læreren, men det er tydelig at læreren er bestemt på hva hun mener.
10.54	Går for å lete etter assistentP som kjenner elevY
	Finner assistenten og får han til å avbryte pausen sin og gå til elevY

Figur 6: Utdrag fra observasjonsnotatene mine fra observasjon av F2

I denne situasjonen mener lærer at F1 må ringe hjem og be foreldrene hente eleven. Læreren har relativt nylig blitt kontaktlærer for eleven, og ting tyder på at læreren ikke har rukket å etablere en veldig nær relasjon til denne. F1 vet at eleven det er snakk om krever stor grad av forutsigbarhet i hverdagen, og at assistent som normalt jobber med eleven nå er kort-tidssykemeldt og er erstattet med vikar. F1 løser saken med først å lytte til hva læreren mener slik at denne tas med i avgjørelsen. Videre snakker hun med en annen assistent som har jobbet en del med eleven tidligere, og denne sier seg villig til å forsøke å håndtere eleven og å finne ut hva som har skjedd fra elevens ståsted. F1 går gjennom timeplanene og finner løsninger slik at denne assistenten kan frigjøres fra det den egentlig skulle gjøre resten av dagen. Når F1 har skaffet seg et klarere bilde av situasjonen kontakter hun far til eleven, ikke for å be han hente barnet, men for å fortelle hva som har skjedd og for å høre hva far mener. Igjen snakker hun med kontaktlæreren som nå ikke er like klar på at eleven må hentes. Ut fra den kunnskapen F1 nå har tar hun beslutningen om at eleven skal bli på skolen. Situasjonen har roet seg, eleven ønsker selv å være der. F1 har lyttet til alle og forsøkt å ta den avgjørelsen som på best mulig måte tilfredsstilte alle behov, selv om ønskene på et tidspunkt virket å være motstridende. I denne saken endte alle parter opp med å være fornøyd.

4.5.3 Kategori 7 - Å bygge tillitsrelasjoner

Den siste ferdigheten, og kategori syv, er «å bygge tillitsrelasjoner». Robinsons forskning sier at:

I skoler med høyere nivå av tillit opplever lærerne et sterkere profesjonelt fellesskap og er mer villige til å fornye praksis og ta sjanser. I tillegg har elevene i skoler med høy tillit større akademisk og sosial framgang enn elever i sammenlignbare skoler med lav tillit (Robinson 2014, s. 41)

I begge observasjonene mine så jeg at faglederne hadde dørene sine åpne hele dagen jeg var der. Unntak gjaldt kun i tilfeller hvor de hadde samtaler med andre der samtaleinnholdet og hensynet til den andre krevde lukket dør. Begge var tilgjengelige, og de tok imot alle som kom for samtaler, råd, hjelp til å løse problemer og så videre. I seg selv tenker jeg at dette er med på å bygge relasjoner til de ansatte de er ledere for.

Robinson (2014) sier videre at tillit er basert på fire kvaliteter, respekt, å vise personlig omsorg, kompetanse og integritet. Hun mener ledere bygger tillit ved å modellere og forvente disse kvalitetene (ibid). Min empiri viser flere eksempler på at faglederne viser respekt. For eksempel har F2 en runde der hun snakker med flere i forbindelse med at en lærer er sykemeldt. Hun snakker på telefonen med den sykemeldte, og de legger en strategi for hvordan fraværet kan løses på en mest mulig smidig måte. Hun forespør en annen lærer om hun kan omplasseres for å dekke opp for den sykemeldte. Hun snakker med en berørt assistent om hvordan dette kan løses best mulig, og hun snakker også med andre berørte parter. Gjennom hele denne dialogen viser F2 respekt for hva alle parter mener, hun viser takknemlighet ovenfor de som stepper inn, hun viser at hun verdsetter synspunktene til den sykemeldte og til assistenten og så videre. Handlingene faglederen foretar seg er i tråd med prinsippene fra verdsettende ledelse (Skrøvset og Tiller 2011).

I disse samtalene viser også F2 personlig omsorg, noe observasjonene mine viser at faglederne i stor grad gjør. De trøster, de verdsetter, de lytter til og de støtter. For eksempel observerte jeg en episode på en av skolene der en lærer begynte å gråte på personalrommet og faglederen tok vedkommende med seg på kontoret. Selv om jeg ikke var tilstede på samtalen mellom disse to tyder resultatet på at det ble vist mye personlig omsorg der. Læreren kom seg gjennom dagen, og etter endt undervisning var jeg tilstede da hun kom inn

på kontoret til faglederen og kunne prate, og til og med fleipe litt om det som hadde skjedd tidligere på dagen.

Spesielt under observasjonen av F2 var det jevnlig strøm av personer som søkte faglederens råd og veiledning. Jeg har nevnt læreren som trengte veiledning på IOP-skriving. En annen lærer trengte råd i forhold til en situasjon hun hadde observert mellom elev og foreldre. Jeg antar at når personalet søker råd og veiledning hos sin leder er det fordi de anerkjenner hennes kompetanse og har tillit til at de får gode råd.

Om integritet sier Robinson (2014, s. 42) at det *krever beslutninger som bekrefter hovedprinsippene i en organisasjon (...) og for skolen betyr det at alle handlinger må (...) oppfattes som tjenelige for barnas interesser*. Ut fra mitt datamateriale er det vanskelig å se hvorvidt personalet opplever denne integriteten fra faglederne, men en kan anta at læreren som kommer for å be om råd i forhold til de observasjonen hun hadde gjort med elev og foreldre neppe ville gjort det dersom hun ikke trodde på faglederen sin, og at denne handler etter barnas beste.

4.6 Kategori 8-12

Det neste jeg vil se på er de fem horisontale pilene i modellen. Disse visualiserer de ledelsesdimensjonene Robinsons (2014) forskning viser bidrar til fokus på undervisning og læring: «å etablere mål og forventninger», «strategisk bruk av ressurser», «forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis», «å lede lærernes læring og utvikling» og «å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø».

4.6.1 Kategori 8 - Strategisk bruk av ressurser

For å begynne med den pilen jeg har plassert øverst så omhandler den «strategisk bruk av ressurser». Ifølge Robinson (2014) vil ledere som er flinke til dette sørge for at penger, tid og mennesker brukes på måter som gjenspeiler prioriterte mål. Det handler ikke om å skaffe flere ressurser, men å anvende de en allerede har på best mulig måte for organisasjonen.

En fagleder må stadig vurdere ressurser og hvordan hun skal bruke disse strategisk. For eksempel gjøres det daglige vurderinger av strategiske løsninger og ressursbruk i forbindelse med fravær- og vikararbeidet. Både intervjuene, observasjonene og spørreundersøkelsene jeg har gjennomført viser at det er vanlig at fraværordningen ligger til fagleders ansvarsområder. Vikarer er kostbare, og det er ikke alltid at det å sette inn fremmede er den

beste løsningen. På den andre siden vet vi at det og ikke sette inn vikarer når ansatte er syke og borte fra jobb koster i form av slitasje på de som er på jobb og da må ta ekstra ansvar. Under observasjonen jeg gjorde av F1 kom det frem at to av lærerne som var korttidssyke-meldte hadde ansvar for oppfølging av hver sin elev med spesielle behov. Elever med spesielle behov er gjerne ekstra sårbare for endringer av faste rutiner, og kan bli ekstra skade-lidende ved endring av voksenpersoner i hverdagen. Hensynet til disse elevene gjorde at R1 og F1 under observasjonsdagen hadde diskusjoner rundt mulige løsninger på problemet, og F1 ble nødt til å gjøre endringer både på timeplaner til ansatte og på skolens tilsynsplan.

R1 kommer inn. Spør om F1 er opptatt. R1 ber F1 se på timeplanen til LærerX på torsdag. R1 spør om det vil være mulig å bytte på to personer som har tilsyn. R1 og F1 diskuterer hvilke av de ansatte som kan være på en spesiell elev. F1 mener R1s forslag ikke går da den foreslåtte ansatte ikke kjenner den aktuelle enkelteleven. Finner ett annet alternativ. F1 får beskjed om å gjøre bytte, endre på timeplanen, snakke med berørte ansatte og dele ut planen til de endringene gjelder for.

Fra intervjuene vil jeg på dette punktet trekke frem et utdrag fra et rektorintervju. Rektoren svarer her på spørsmål om fagleders arbeidsoppgaver:

Ja, vi har for eksempel en som har ansvar for spesialundervisning. Så fordeler vi også i forhold til utviklingsprosjekter, så kan den ene ha ansvaret for å holde tråden og oppfølging i det utviklingsprosjektet. Og så har den andre faglederen ansvar for elevrådsarbeid og grunnleggende norsk. Så de har jo sånne store områder. Og under der hører det jo til å gjøre enkeltvedtak i forhold til spesial-undervisning, som den saksbehandlingen som gjøres der som vi gjør i lag og jeg bare skriver under til slutt.

Når faglederne har ansvarsområder i denne størrelsesordenen, og også selv skriver enkeltvedtakene, viser det tydelig at de er med på å fordele skolens ressurser strategisk. For å kunne ha ansvar for dette må hun ha oversikt over skolens totale rammer for på denne måten å fordele ressursene på en best mulig måte ut fra mange hensyn, som for eksempel anbefalinger fra sakkyndig vurdering, antall spesialpedagoger, diagnoser, fordeling av elever med sakkyndig vurdering på trinn og så videre.

Hvis man skal se på den rent økonomiske delen av det å anvende ressurser ser man ifølge spørreundersøkelsen min hvordan svarene fordeler seg på fire utvalgte oppgaver:

	Økonomi/ Lønn/ innkjøp	Dette er min oppgave	Dette er en av mine oppgaver, men det er også andre på arbeidsplassen som gjør denne jobben	Det hender jeg gjør dette, men som oftest er det andre som gjør det	Dette gjør jeg svært sjeldent	Dette gjør jeg aldri	Antall besvart
115	Ha økonomiansvar	1 – 5%	9 – 45%	4 – 20%	3 – 15%	3 – 15%	20
121	Sette opp skolens budsjett	2 – 10%	3 – 15%	5 – 25%	4 – 20%	6 – 30%	20
122	Delta i budsjettmøter, økonomirapportering ol	5 – 25%	7 – 45%	5 – 25%		3 – 15%	20
123	Gjøre økonomivurderinger, prioriteringer	3 – 15%	10 – 50%	6 – 30%	1 – 5%		20

Figur 7: Utdrag fra resultattabellen fra spørreundersøkelsen av fagledere

Her kan vi se at halvparten av faglederne som besvarte undersøkelsen selv mener de har økonomisk ansvar sammen med rektor. Flertallet av disse deltar i budsjettmøter/ økonomirapporteringer og lignende, og flertallet er også med på å gjøre økonomiske vurderinger og prioriteringer.

4.6.2 Kategori 9 - Å etablere mål og forventninger

I den andre horisontale pilen står det «å etablere mål og forventninger». Det var vanskelig ut fra observasjonene og intervjuene å se hvordan faglederne jobber med dette. En av årsakene kan være at ingen av observasjonene mine ble foretatt på dager der det var ledermøter. Det er naturlig at ledermøtene er forumet hvor de langsiktige målene legges. Likevel kommer det frem i intervjuene at ledermøtene ofte går til andre ting, og at tiden som er satt av til for eksempel å tenke utviklingsarbeid ofte går til «brannslukking» da det hele tiden er tidspress og presserende saker som må løses i løpet av kort tid. Jeg tar med et utdrag fra intervjuet med R1 for å belyse dette:

Ja. Vi har administrasjonsmøter hver mandag og så har vi ledermøter hver fredag. Og det vi ser er at administrasjonsmøtene har vi vært flink å holde skjermet, for da har vi.. På mandagen – dette med å gå gjennom uka. Hva kommer, hva ligger foran oss av oppgaver nå. Hva er det for noe. Hvem er hvor og hvordan gjør vi det. Og hvordan ser uka ut. Det jeg ser vi kanskje ikke er fullt så flink til å skjerme er ledermøtene der vi snakker om pedagogisk utviklingsarbeid. For da er det ofte ting som brenner. Ok vi må bare ta det da.

Det kommer også frem at faglederne opplever arbeidet som hektisk og at de stadig blir avbrutt når de forsøker å få unna gjøremål. Dette gjør at det i hverdagen kan være vanskelig å tenke langsiktig og sette gjennomtenkte mål. F2 forteller for eksempel at hun liker å tenke fremover og å legge planer, men at dette er arbeid hun må gjøre i fred hjemme på kveldstid. Når jeg i intervjuet spurte henne om dette med å tenke langsiktig som leder svarte hun blant annet:

Det handler om å drifte. Det handler om å komme seg fra klokka åtte til du går hjem. Det handler om å komme seg igjennom skoledagen for... det handler ingenting om hverken utvikling eller ledelse eller. Det var kun drift. Og det gjør vi mye nå. Vi drifter. Og vi har diskutert det. Vi diskuterte det faktisk akkurat nå. At det handler kanskje litt om hvordan kommunen generelt organiserer. Det at det har ikke vært justering på ressursene inni skolen. Elevmengden... Vi har samme sekretærressurs som vi hadde da vi hadde 360 elever og nå er vi nesten 480. Det skjer ingenting. Vi skal drifte med de samme ressursene som alltid. Det er liksom ikke noe økning på det. Så det blir mye drift.

Det kan altså tyde på at det blir for lite tid i hverdagen til å tenke langsiktig. Likevel viser spørreundersøkelsene at samtlige av faglederne som besvarte den er med på å velge ut fokusområder for skolens utviklingsarbeid, og å planlegge arbeidet med dette. Dette faller i høyeste grad inn under kategorien «å sette langsiktige mål og forventninger». Spørreundersøkelsene viser også at flere av faglederne gjennomfører medarbeidersamtaler med sine ansatte, og jeg vil anta at det i slike samtaler settes mål for hver enkelt, og drøftes hvilke forventninger enheten har for sine ansatte for å nå individuelle og organisatoriske målsetninger.

Til tross for dette viser analysen at arbeidet med å «sette langsiktige mål og forventninger» kan synes å være utfordrende. Det er grunn til å spørre seg om mangelen på tid til å tenke langsiktig, sette mål for hvor organisasjonen skal, og så utarbeide arbeidsplaner, årsplaner og milepælsplaner som synliggjør hvordan alle i organisasjonen skal arbeide for å komme seg dit, er med på å gjøre faglederens hverdag hektisk og stressende.

4.6.3 Kategori 10 – Å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis

Jeg går nå videre til horisontal pil tre, «forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis». Verken intervjuene eller observasjonene viser tegn til at faglederne er mye i klasserommene og observerer. Faglederne sier i intervjuene at de gjør observasjoner, men det er da snakk om observasjoner av elever som er meldt opp til ressursteam. Begge faglederne jeg har observert og intervjuet leder skolens ressursteam, og derfor er kvalitetssikring av IOPer en naturlig del av deres arbeidsoppgaver. Det kan, ut fra intervjuene og observasjonen, virke som at de er tettere på spesialundervisningen enn de er på den ordinære undervisningen.

Spørreundersøkelsen viser at samtlige av de som har svart gjennomfører faste veiledningsmøter med sitt personale. De har også veiledning med nytilsatte og veileder lærere og assistenter som ønsker dette. Omtrent halvparten svarer positivt på spørsmål om de på deres skole: *Har kontroll/ oversikt ved at elever lærer det de skal for eksempel gjennom å sjekke at det undervises i kompetansemål fra K-06 og at prinsipper fra vurdering for læring følges.*

Et stort flertall svarer at de har ansvar for utarbeiding og redigering av skolens plan for lese- og skriveopplæring. De fleste sier også at de har ansvaret med å lese igjennom og å kvalitetssikre de individuelle opplæringsplanene til elevene som skal ha slike. I tillegg svarer alle at de har en stor del av ansvaret for å lede og drive skolens arbeid med lokale læreplaner. De svarene jeg har fått på spørreundersøkelsen kan altså tyde på at faglederne til en viss grad kvalitetssikrer undervisningen. På den andre siden er det et fåtall av faglederne som selv underviser. Verken spørreundersøkelsene, intervjuene eller observasjonene viser tegn til at faglederne er veldig tett på klasserommet. Derfor kan det virke som om kvalitetssikringen heller innebærer å kontrollere planverket enn det som skjer hver dag i klasserommet i møtet med elevene.

4.6.4 Kategori 11 - Å lede lærernes læring og utvikling

Den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine (Robinson 2014, s. 101)

Robinsons metaundersøkelse viser at det er denne kategorien av skoleledelse som har størst innflytelse på elevenes læring (Robinson 2014). Hun skriver om viktigheten av å arbeide kollektivt med utvikling på skolene, og sier at *i effektive profesjonelle læringsfellesskap tar medlemmene felles ansvar for elevenes læring* (ibid, s. 103). Det er naturlig å se denne kategorien i sammenheng med kategori 4 – «utvikling i samhandling med andre» (kapittel 4.4.5, s. 30). Her skrev jeg blant annet at mine observasjonsobjekter fortalte at det var rektor som var ansvarlig for skolens utviklingsarbeid og ledet det meste av dette. Jeg uttalte også at spørreundersøkelsene fortalte at de faglederne som svarte på spørreundersøkelsen opplevde å være delaktig i driften av skolens utviklingsarbeid. Tabellen under synliggjør dette:

Arbeidsoppgaver tilknyttet utviklingsarbeid som faglederne ble spurt om de hadde:	Prosentandel av fagledere som enten har svart at dette er deres oppgave eller at det er en av dens oppgaver, men at det også er andre på arbeidsplassen som gjør den jobben:
Lede/ drive arbeid med lokale læreplaner ved skolen	90%
Velge ut satsningsområder for utviklingsarbeid	100%
Planlegge skolens utviklingsarbeid	100%
Lede utviklingsarbeid ved skolen	85%
Gjennomføre/ veilede/ kurse personal i forhold til satsningsområder/ utviklingsarbeid	85%
Være med i skolens plangruppe el	95%
Lede skolens plangruppe el	60%

Figur 8: oppsummering av spørreundersøkelsen om fagleders arbeidsoppgaver

Under observasjonene mine ble fagledernes tid i liten grad brukt til denne type arbeid. F1 var bare så vidt innom et møte som omhandlet lærernes utviklingsarbeid. På skolen der F2 arbeider hadde de også et slikt møte den dagen jeg observerte, men det var på slutten av dagen og etter at F2 var dratt i et annet møte. Møtene på begge skolene ble ledet av rektor. I intervjuene av faglederne uttrykte begge at de gjerne skulle hatt mer tid til den type arbeid. F1 sier i førintervjuet:

Men jeg synes jo – det er jo hele tiden det du liker det med pedagogiske oppgaver og administrative oppgaver. Den eh – og jeg synes at spesielt det med fravær og den, tar alt for mye – tar alt for mye del i jobben min. At jeg kunne vært mere med den her pedagogisk utviklingsarbeid. For det blir ofte skjøvet til side for å få de daglige oppgavene til å gå rundt.

F2 sier i etterintervjuet:

Og så blir det sånn at når vi har tid med personalet så må man bare skynde seg. Sånn som i morgen så har jeg lokalt læreplanarbeid. Og jeg har ikke rukket og sett på det engang. Sant, så det må jeg skynde meg å gjøre i kveld. Og da blir det litt sånn halvveis, fordi du rekker ikke. Du rekker ikke å sette deg ned og fokusere på. Og skal du gjøre godt utviklingsarbeid så må man ha tid og ro og kunne sitte og diskutere og reflektere, du kan ikke bare skynde deg gjennom det for å planlegge ei økt. Det blir litt sånn halvveis.

For å trekke sammen informasjonen jeg fikk fra spørreundersøkelsene, observasjonene og intervjuene virker det som om faglederne er delaktige i å velge ut fokusområder for utviklingsarbeid, og de er delaktige i plangrupper der denne type arbeid planlegges. Det kan

likevel virke som om det er rektorene som har hovedansvaret og gjør den største jobben som omhandler lærernes læring. Det ser og ut for at faglederne synes de har for liten tid til å jobbe med lærernes utvikling.

4.6.5 Kategori 12 - Å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø

Den siste horisontale pilen, «å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø», er grunnleggende og viktig. Robinson hevder at formålet med ledelse for å fremme et velordnet og trygt læringsmiljø er *å skape et skolemiljø som fremmer grunnlaget for elevenes engasjement i egen læring* (Robinson 2014, s. 121). Selv om denne dimensjonen er fundamentet for alle de andre dimensjonene velger Robinson å plassere denne nederst (ibid). Dette begrunner hun med at kunnskapen og ferdighetene lederne trenger for å gjøre arbeidet med denne ferdigheten på en god måte, fremkommer i de fire andre dimensjonene og de tre ferdighetene (Robinson 2014). Fagledernes arbeid med denne dimensjonen kommer svært tydelig frem i mine observasjoner, og store deler av dagene til faglederne gikk med til nettopp dette. F2 fulgte en elev med skolevegring veldig tett. Denne eleven hadde også utfordringer sosialt, og havnet i flere konflikter bare i løpet av den tiden jeg var og observerte. F2 startet dagen med å møte denne eleven, noe som var et tiltak for i det hele tatt å få eleven på skolen. Videre fulgte F2 eleven opp med gjensidige avtaler, møter, mulighet for at eleven når som helst kunne komme til F2s kontor osv. Jeg observerte at F2 hadde gjentatte samtaler med denne eleven og med andre elever denne var kommet i konflikt med, i form av konfliktløsning og relasjonsbygging.

F2 informerer elevX om at ingen er borte i dag slik at de som skal være med elevX i dag er der. F2 spør elevX om denne har kortet sitt (det er laget et adgangskort for elevA der det står at denne alltid har lov til å komme til kontoret til F2 dersom noe blir vanskelig for elevX slik at elevX ikke risikerer å bli stoppet av noen som ikke kjenner til denne avtalen). ElevX bekrefter at denne har kortet.

ElevX kommer innom. Er blitt uvenn med noen i klassen og har bestemt seg for at hun ikke kan være i klassen. (...)F2 sier at hun skal gå opp sammen med elevX og rydde opp i dette. EleX nekter, men F2 forklarer rolig at de må gjøre dette.

Observasjonen viser at også F1 bruker en god del tid på læringsmiljø. For det første gikk hun en runde om morgenen, og da var hun innom de fleste klassene. Hun tok seg tid og snakket med ansatte, elever og foreldre på denne runden. Hun var spesielt opptatt av å se

hvordan det gikk med elevene som har ekstra utfordringer, og da særlig to elever som denne dagen ble fulgt opp av vikarer. Senere på dagen viste hun omsorg for en lærer som har et lite sammenbrudd, og hjalp også denne med å løse årsaken til sammenbruddet. F1 var med på å løse en tidligere beskrevet situasjon der lærer ønsket at en elev skal bli hentet, men i stedet får de ordnet opp og funnet en god løsning for både lærer og elev. Og hun er også involvert i en konflikt mellom noen elever der en av elevene har gnikket en truse i ansiktet på den andre. Faren til gutten som fikk trusa i ansiktet observerte denne episoden, og F1 må ta flere telefoner for å forsøke å løse saken og roe og betrygge partene.

4.7 Autonomi. Hvem bestemmer faglederens oppgaver?

Jeg vet ikke. Vi har aldri snakket om det (om fagleder tror egne forventninger til faglederjobben er lik rektors forventninger). Men det er jo litt sånn...Av og til føler man at det blir litt sånn; Du må gjøre det og du må gjøre det. Blir litt sånn søppelboks på det rektor ikke får gjort. Jeg vet egentlig ikke, jeg får ikke noe tilbakemelding på hva er det....Jeg tolker at rektor er fornøyd siden rektor vil ha meg med på de møtene. Og vil...? Men av og til litt slik at man bare må gjøre det som er.

Sitat fra intervju med fagleder

Min empiri viser at faglederne utfører oppgaver som ligger til alle stillingsgruppene i skolen. De har de samme ansvarsområder som tradisjonelt har ligget hos undervisningsinspektører som for eksempel fraværs- og vikarbehandling, og delegerte administrative oppgaver (Abrahamsen og Aas 2014). 95% av de som besvarte spørreundersøkelsene mine mener å ha personalansvar, 85% gjennomfører medarbeiderundersøkelser og 70% følger opp sykemeldte. Disse oppgavene kan man si at ligger til rektors ansvarsområder, men hun står naturligvis fritt til å delegere dette til fagleder.

19 av 20 svarer på spørreundersøkelsen at de skriver referater på møter. 45% sier de mottar e-poster til skolen som de sender rundt til riktige mottakere. 80% svarer at de følger opp administrative saker som angår elever, og 30-40% skriver lønnsinnmeldinger og endringsmeldinger. Dette er saker som mange vil mene er oppgaver som hører til sekretærens ansvarsområder. 15-20% svarer at de har vaktmesteroppgaver og også andre oppgaver som handler om vedlikehold og reparasjoner som for eksempel å reparere datautstyr, kopi-maskiner, fotoapparat og lignende. 5-10% av faglederne som besvarte undersøkelsen sier

også at de tar vakter på SFO og er med på å lage mat og gjøre innkjøp til SFO, arbeidsoppgaver som ellers ligger hos assistenter og fagarbeidere i skolen.

Jojo det kan være at det mangler lyspærer. Eller adventslys – hvem som kjøper adventslys. Hvem kjøper adventslys, og hvor er adventsstjerna. Ja alt sånn vaktmesterting det kommer jo hit. Det er en magnet for eksempel, så døra er...og vinduet der er knust.

Sitat fra intervju med fagleder

I tillegg viser observasjonene at det stadig ramler inn oppgaver på faglederne som ikke ligger til noen faste grupper som for eksempel det å lete etter julepynt eller ringe foreldre for at de må komme med utstyr barnet deres mangler. Det skjer mye uforutsett i skolehverdagen, og det er umulig å forutsi alt som dukker opp av ting som må gjøres. Det blir lett at oppgaver som ikke er definert til bestemte personer/ grupper i organisasjonen faller på fagleder fordi de øvrige i skolen har klarere rammer og derfor enklere kan fraskrive seg disse.

Ja, man snakker jo. Og jeg vet jo at kanskje ikke man har det helt likt. Det tror jeg. Men, jeg vet ikke, handler det kanskje om... det er jo ei stilling som er så åpen. At, hvis en bruker det at man skal være en forlenget arm til rektor. Så er det nesten litt opp til rektor om hva hun legger ned. Og hva hun på en måte vil ta selv.

Sitat fra intervju med fagleder

Irgens definerer autonomi i arbeidet som å kunne styre seg selv og ha tilgang til ressurser som er nødvendig for å få arbeidet gjort (Irgens 2007, s. 215). Irgens sier også at autonomi er viktig for kunnskapsarbeiderens motivasjon (Irgens 2007).

Abrahamsen (2016 under review) refererer til avdelingslederne hun har intervjuet i forbindelse med sin forskning når hun hevder at lærere kan være ei gruppe det er vanskelig å lede. Dette kan blant annet begrunnes med en manglende tradisjon på inngripen i lærernes utøvelse av yrket. Jeg viste også eksempel på en uttalelse fra en fagleder om at lærere ønsket ikke å bli ledet men å bli hjulpet. En del lærere ønsker at fagledere skal være servicepersonell og kan derfor være med på å styre faglederen ved at de viser misnøye om faglederen ikke tilrettelegger godt nok. En av rektorene jeg intervjuet svarer dette på om hvilke forventninger denne tror lærerne har til fagleders oppgaver:

Jeg tror at mange ganger at...at.. ja det er vanskelig å si hva jeg tror, men jeg tror nok at lærere har en annen oppfatning av hva faglederens oppgaver bør være. Sånn i utgangspunktet. Av og til får jeg en følelse av at de tenker at man skal være mer en sekretær i den forstand enn at man skal være en leder og lede. Selv om man også skal være en støtteperson og kunne komme inn og reflektere og tenke i lag og kunne støtte i vanskelige situasjoner, det skal man jo gjøre. Men av og til tenker jeg at i form av at de oppgaver og spørsmål man blir stilt overfor at; ja har de en annen tanke om hva som de oppgavene bør være.

Neste punkt jeg vil trekke frem fra Abrahamsens forskning er at en av årsakene til at noen kommuner valgte å erstatte fagleder med avdelingsleder var at skoleeier ønsket å definere disse som ledere med personalansvar (ibid). Abrahamsens forskning viser at avdelingslederne føler de har lederansvar, men at det fortsatt er opp til rektor å tolke og definere graden av makt og ansvar for disse (ibid). Min empiri tyder på at også fagledere opplever å ha lederansvar selv om ikke denne er definert fra skoleeier. For eksempel viser spørreundersøkelsen min at samtlige av de spurte mener personalansvar er enten deres oppgave alene, eller en oppgave de deler med andre i organisasjonen. 50% svarer det samme når det gjelder økonomiansvar.

Observasjonene og intervjuene mine gir inntrykk av at faglederne opplever å ha noe autonomi i sitt yrke. De er klare på at det er rektor som bestemmer, men begge faglederne mener de har innflytelse og medbestemmelse. De føler for eksempel at de blir hørt dersom de ber om endringer i forhold til arbeidsoppgaver. Likevel synes arbeidspresset faglederne er utsatt for å være et hinder for å kunne disponere tiden slik de selv ønsker, og å velge oppgaver ut fra interesser. De er tvunget til å stadig måtte ta unna administrative oppgaver som de pålegges ovenfra, eller oppgaver som ikke er lagt til andre i organisasjonen og derfor faller på faglederen. Tidspresset og mengden oppgaver kan utgjøre en trussel mot fagledernes opplevelse av autonomi i arbeidet sitt.

Ja (flirer). Det er ikke så mye man bestemmer selv. Dagen blir til mens man går. Og det er – tenker jeg – en del av jobben fordi vi jobber med mennesker. Vi er jo ikke maskiner. Ting skjer – det er barn og det er voksne og ja. Så lenge det er mennesker tilstede så kan du ikke planlegge fra punkt til prikke hvordan det skal være. Da må du på en måte kun ha deg selv å forholde deg til. Og da er jeg som sagt ikke her. Da er jeg hjemme. Da har jeg hjemmekontor.

KAPITTEL 5: DRØFTING AV PROBLEMSTILLING

Jeg tenker at fagleder har en arbeidsoppgave som er jo... Det er jo en mellomleder. Og det er nok, slik som vi er organisert her - den personen som har den nærmeste kontakten med de ansatte. Og har veldig mye, jeg holdt på å si, den førstehånds-kontakten med lærerne og assistentene. De er nok en buffer for masse. Så jeg tror en arbeidsdag for en fagleder på denne skolen er nok veldig kompleks i forhold til hva som rører seg.

Ja så er det jo også den daglige driften inni det her, i forhold til ja sånn løpende oppgaver som dukker opp. Så det er egentlig ganske sånn som jeg sier en kompleks jobb, det er nok ingen tvil om det.

Sitat fra intervju med rektor

I oppgavens siste del vil jeg drøfte selve problemstillingen min; «er faglederen en pedagogisk leder eller en administrator med ledertittel?». Dersom konklusjonen min i drøftingen blir at faglederne kun er administratorer med ledertitler eller rene, administrative ledere, er konsekvensen at det like gjerne kunne vært ikke-pedagoger som bekledd disse stillingene. Dersom det ikke forventes, eller muliggjør bruk av, pedagogisk ledelse fra faglederne vil en like gjerne kunne benytte sekretærer eller kontorsjefer, og la rektor ha det hele og fulle pedagogiske lederansvaret. Jeg vil derfor gå gjennom de tre forskningsspørsmålene mine og de tolv kategoriene jeg har brukt som kjennetegn på god ledelse, og se hvordan fagledernes arbeidshverdag og ansvarsområder sammenfaller med disse.

5.1 Ledelse og administrasjon – som hånd i hanske?

Analysen av empirien min viser at faglederen bruker mye tid på administrasjon. Dette har jeg beskrevet i kapittel 4, spesielt under kategori 1-4. Likevel vil jeg i det følgende avsnitt argumentere for at denne administrasjonen innbefatter en god del ledelse.

Ved å bruke fraværs- og vikararbeidet som eksempel ser vi at det som i utgangspunktet handler om administrasjon fort blir ledelse også, og dette synes å være nokså typisk for faglederens oppgaver. Her handler det om å lage plan over fravær, koordinere timeplaner, få inn riktige vikarer til riktige typer oppdrag, føre timer og så videre.

Det jeg ser fra observasjonene mine er at det utøves stor grad av kvalifisert skjønn og pedagogiske vurderinger i dette arbeidet. For det første skal det være en samtale med den som er syk. Faglederne trekker inn elementer fra verdsettende ledelse i denne type samtaler, og dette kan være av stor betydning for den enkeltes selvfølelse, og for tillitsrelasjonen mellom fagleder og den ansatte (Skrøvset og Tiller 2011). Det er verdifullt om den som har denne samtalen kjenner vedkommende som er syk, har evne til å vise empati og medfølelse og ønske om at den syke skal ta vare på seg selv, men like fullt bli fort frisk fordi han eller hun er viktig på arbeidsplassen og er ønsket der. Samtidig skal man gjøre vurderinger over hvor syk den syke er i forhold til hva som kan forventes av vikaropplegg, vurderinger om løsninger og så videre. Etter samtalen gjøres det vurderinger av mange slag jamfør kategori 6, «å løse komplekse problemer». Trenger en vikarer i alle timene, eller kan man spare penger ved å kun dekke opp deler av dagen? Hvilke elever krever stor grad av forutsigbarhet og trenger at det gjøres grep i forhold til lærerens eller assistentens fravær? Må man omdisponere folk på skolen? I så fall kreves det samtaler med flere som denne omdisponeringen berører, gjerne en del misfornøyde ansatte som trenger å høre gode argumenter for at dette er gjort. Som oftest vil god informasjon være dempende for frustrasjon, men mengden av informasjon må også veies opp mot tidsbruk og tid til rådighet. Har faglederen flere vikarer inne samme dag gjøres det igjen vurderinger av hvem som passer best hvor. Vi ser at kategori 8, «strategisk bruk av ressurser», er et viktig element her. I tillegg gjøres det hele tiden vurderinger opp mot kategori 12, «å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø». Avgjørelsene som blir tatt beror på faglederens evne til «å anvende relevant kunnskap», kategori 5.

Dersom min krysningsmodell viser hva som bør dekkes for at forutsetninger for god ledelse skal være til stede, ser man at tid brukt til drift ikke er i et motsetningsforhold til ledelse. Modellen viser at det må være drift tilstede for at god ledelse skal bli gjennomført. Jeg mener min empiri viser at resultatet av driften, og kommunikasjonen som foregår i rommet «drift i samhandling med andre», i stor grad er ledelse.

Robinson (2014) henviser til Mintzberg når hun diskuterer skillet mellom administrasjon og ledelse. Mintzberg sier at *Selvsagt kan vi skille ledelse og administrasjon som begreper. Men kan vi skille dem i praksis? Eller, og dette er vel egentlig poenget, burde vi prøve?* (Robinson 2014, s. 145). Robinsons (2014) begreper «mikroadministrere» og «makroledere» er også interessant. Hun mener at administrasjon og ledelse må gå som hånd i hanske, det ene er avhengig av det andre. Dersom en leder kun opererer med store mål og vyer uten helt å ha

kontakt med daglig drift og det som skjer på gulvet, makroleder hun. Lederen ser ikke detaljene og får kanskje ikke den nødvendige verdsettelsen av de som skal arbeide frem mot lederens «rosa skyer». I motsatt fall kan lederen mikroadministrere, altså kun være opptatt av alle detaljene og de små brikkene i puslespillet, uten å ha en klar ide eller tanker om hva bildet skal vise tilslutt (ibid). Robinson hevder at løsningen er *å se den betydelige overlappingen mellom å lede og å administrere, og nødvendigheten av at begge disse er sterkt forankret i arbeidet med å utdanne* (Robinson 2014, s. 146).

Jeg har til nå presentert eksempler på hvorfor jeg mener kategori 1-4 viser at faglederne utøver både ledelse og administrasjon, og jeg har også forsøkt å vise til eksempler og teori som synliggjør hvorfor det verken er lett eller hensiktsmessig å skille ledelse og administrasjon kategorisk. Likevel viser empirien at tidspresst faglederne er utsatt for, samt mangel på stillingsinstruks, kan føre til at det blir for mye administrasjon og for lite ledelse i forhold til hva som hadde vært optimalt både for behovet for ledelse i skolen og for utnyttelse av kompetansen til den enkelte fagleder. Vi har sett hvordan faglederne planla administrative oppgaver og følte på skuffelse når de hele tiden ble avbrutt. Irgens (2010) hevder at lav mestringsfølelse kan bli resultatet dersom løpende oppgaver ikke blir håndtert og mestret. Videre skriver han:

Arbeidsdagene vil da oppleves som en rekke nederlag. Tilkortkommenhet kan bli en dominerende følelse, og stressreaksjonene blir mange. Motsatt kan mestring av de oppgavene som dukker opp, gi umiddelbar mestringsfølelse. Man ser resultatet av det man gjør, og man gjør det her og nå (Irgens 2010, s. 131).

Abrahamsen (2016 under review) beskrev den tradisjonelle undervisningsinspektøren som en som fikk delegert administrative oppgaver, og rollen kunne tolkes både som leder eller som lærer med utvidete fullmakter. I følge empirien min er nok dagens fagledere mer tydelige ledere enn dette. Jeg har vist at rektor fortsatt er den øverste lederen og kan delegere oppgaver til faglederen, men empirien viser at faglederne har medbestemmelse. Spørreundersøkelsene avdekker også, som vist, at faglederne oppfatter seg selv som ledere med personalansvar, med påvirkningsmyndighet i forhold til retning på utviklingsarbeid, og flere mener også at de har ansvar forbundet med skolens økonomi.

Jeg har vist eksempel på at rektorene søker etter kvalifiserte pedagoger når de utlyser faglederstillinger, noe som tyder på at de mener de trenger pedagoger til å bekle disse

stillingene. Det er et tydelig tegn på at rektorer mener faglederen er noe mer enn en kontorsjef som kun skal utøve administrative oppgaver eller administrativ ledelse. Jeg har vist at faglederne jeg observerte er utdannet pedagoger, og at begge nå holder på å utdanne seg innenfor pedagogisk ledelse. Videre har jeg trukket frem eksempler fra empirien min på at de bruker sin pedagogiske kompetanse når de veileder lærerne, og at de bruker den når de skal løse komplekse problemer.

5.2 Oppsummering av forskningsspørsmål

Jeg vil i det følgende gi ei oppsummering av forskningsspørsmålene mine. I forskningsspørsmål én undret jeg meg over følgende «Hva gjør en fagleder?». En fagleder har en del typiske oppgaver som det kan se ut som er nokså vanlig at fagledere på ulike skoler har. Å ha ansvar for fravær ser ut til å være en slik oppgave. Spørreundersøkelsen min viste at det samme gjelder for oppgaver knyttet til utviklingsarbeid, veiledning av personalet, og det å ha kontakt med instanser som BUP og PPT. Samtidig viste spørreundersøkelsen at det er stor spredning i hva faglederne gjør. Årsaken til at omfanget av oppgaver fagledere har er så stort kan være mangel på en felles stillingsinstruks.

Dette leder meg over på forskningsspørsmål tre: «Autonomi; Hvem bestemmer faglederens oppgaver?» Mangelen på felles stillingsinstruks gjør at det blir opp til hver enkelt rektor å definere arbeidsinnhold og grad av makt og innflytelse for sin(e) fagledere. Jeg viste også fra Abrahamsens (Abrahamsen 2016 in review) forskning avdelingsledere som mente at lærere kan være en utfordrende gruppe å lede, og at denne gruppen gjerne har et ønske om at faglederen skal være mer servicepersonell enn leder. Dette kan føre til at læreren styrer faglederen til å gjøre andre ting enn ledelse, både fordi det mangler andre i organisasjonen til å gjøre oppgaver, og fordi læreren blir misfornøyd om dette ikke blir håndtert. Mangelen på en klar stillingsinstruks for faglederne kan også gjøre at denne gruppen får oppgaver ingen andre i organisasjonen har definert som sine arbeidsoppgaver. Faglederne opplever å ha innflytelse og påvirkningskraft, men mengden oppgaver og tidspress kan utgjøre en trussel for faglederens opplevelse av autonomi.

I forskningsspørsmål to stilte jeg følgende spørsmål: «Hvor befinner faglederens oppgaver seg i spenningsfeltene mellom drift og utvikling, og mellom å arbeide individuelt eller i samhandling med andre?». Jeg har vist at faglederen arbeider mye med administrasjon, og

at faglederne selv, og rektor, mener det blir for lite tid til utvikling. Likevel er utviklingsarbeid en oppgave samtlige fagledere fra empirien min mener de har ansvar for. Utfordringen er å finne tiden til å ha ledermøter for å lage gode mål og tenke langsiktig, da det stadig dukker opp akutte saker. I intervjuene ble begrepet brannslukking brukt til stadighet. Tid til egen utvikling mente faglederne de hadde lite av, men på den annen side holdt begge de jeg observerte på med ledelsesstudier, og den ene skulle på kurs dagen etter observasjonen.

Når det gjelder individuelt arbeid kontra arbeid i samhandling med andre, kan jeg bruke observasjonene mine som eksempel. Faglederne hadde noen fastlagte oppgaver sammen med andre på observasjonsdagen, slik som planlagte møter og oppfølging av elev. Likevel hadde de planlagt å bruke mesteparten av dagen til å jobbe alene med administrative oppgaver, men ble stadig avbrutt av personer på ulike nivå i organisasjonen. Dette medførte at de tilbrakte mest tid sammen med andre mennesker. Jeg har også trukket frem spørreundersøkelsen der fordelingen av oppgaver tydet på at mest tid brukes på drift i samhandling med andre, mens individuell drift var en god nummer to.

5.3 Oppsummering av kategorier – 12 kjennetegn på pedagogisk ledelse

Jeg har brukt min krysningsmodell for å vise hva som er viktige kategorier for ledelse, og har vist at faglederens virke befinner seg innenfor alle disse. Jeg har vist at faglederen befinner seg i alle de fire rommene «individuell drift», «drift i samhandling med andre», «individuell utvikling» og «utvikling i samhandling med andre». Jeg mener å ha vist at faglederen bruker alle de tre ferdighetene «å anvende relevant kunnskap», «å løse komplekse problemer» og «å bygge tillitsrelasjoner». De trenger sin pedagogiske utdanning i jobben sin, blant annet for å veilede lærere og andre ansatte og for å kunne løse komplekse problemer. Jeg har også vist mange eksempler på hvordan faglederne bygger tillit med for eksempel å ha åpen dør og nyttiggjøre seg av prinsipper fra verdsettende ledelse.

Faglederne fra empirien vurderer stadig ressursbruk, og de arbeider en god del med å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. Samtlige fagledere i min empiri mener de har en stor del av ansvaret når det kommer til skolens utviklingsarbeid. De sier de veileder personalet ved skolen sin, noe jeg mener er et kjennetegn på at de er med på å lede lærernes læring og utvikling. Jeg klarte ikke å finne like tydelige tegn på at de er med på å sikre kvaliteten på undervisningen som gis. Faglederne jeg observerte var for eksempel mer involvert i spesialundervisningen enn den ordinære undervisningen. Likevel viser spørreundersøkelsene at

60% av de faglederne som besvarte denne har et ansvar for å kontrollere planer, og slik forsikre seg om at lærerne forholder seg til læreplanen. Dette tyder på at mange fagledere har en mer indirekte kontroll gjennom skolens planer, enn direkte mot elever og klasser.

Jeg har til nå ikke oppsummert ledelsesdimensjonen «å etablere mål og forventninger». Jeg har vist at faglederne til en viss grad er med på dette, men også her er tiden og andre løpende oppgaver en utfordring. Jeg tenker at dette ville vært et viktig punkt for faglederen å få til, både for seg selv og med hensyn til organisasjonen. Det ville nok vært enklere å lede dersom målene en ledet mot var tydeligere. Antakeligvis ville det vært enklere å lede mot mål dersom faglederens rolle i arbeidet mot målet var mer avklart for egen del og for de andre i organisasjonen. Trolig ville det også vært enklere å arbeide som leder dersom målene for seg selv og egen stilling var mer avklart, slik at faglederen i større grad visste hva som var sitt arbeidsområde.

KAPITTEL 6: AVSLUTNING - Det er i avbrytelsene det skjer ledelse!

Da jeg startet prosjektet var jeg en fagleder som syntes alt for mye av tiden min gikk med til administrative oppgaver. Som de faglederne jeg observerte opplevde jeg også de stadige avbrytelsene av lærere, andre ansatte, elever, foreldre, og av hendelser, som forstyrrelser i hverdagen og de oppgavene jeg hadde satt meg fore å gjennomføre. Opplevelsen var at lista over oppgaver var lang, dagene gikk, og man fikk knapt startet på oppgavene. Å observere andre fagledere var en vekker på flere ulike måter. For det første ser man alle de avbrytelsene så tydelig, og det blir lett å forstå hvorfor F2 kun fikk skrevet det ene referatet denne dagen. For det andre ble det en vekker i forhold til hvor viktig disse avbrytelsene kan være.

Fagledernes arbeidspress gjør at de faktisk gir uttrykk for at de ønsker å være i rommet «individuell drift». De fleste av de planlagte oppgavene faglederne hadde på observasjonsdagen krever tid i dette rommet. F1 skulle ordne fraværplan for uka og hun skulle søke om ressurser for språkopplæring. F2 skulle skrive referater. Begge uttrykker i etterkant av observasjonen en slags skuffelse over at tiden ikke strakk til og at de fikk gjort mindre «kontorarbeid» enn forventet. Det jeg ble stadig mer klar over i løpet av empiri-innsamlingen min, er at det er disse avbrytelsene som virkelig gjør faglederen til en leder. Det er i møtet med alle disse som oppsøker faglederen for hjelp, assistanse, råd, tips og innspill at lederen trenger sine pedagogiske ferdigheter (kunnskap). Faglederen må i slike situasjoner ta valg, avgjørelser og bestemmelser (ressursbruk), og i møtet med pedagoger og øvrige ansatte gir de veiledning (lærernes læring). Det kan nesten virke som om faglederne ønsker å være mest mulig i rommene for «individuell drift» og kanskje og «individuell utvikling». Likevel er det alle «forstyrrelsene» som leder faglederne ut i rommene for samhandling. Og her får de brukt sine ferdigheter, de er med å løse komplekse problemer og de bygger relasjoner.

Min empiri, og resultatet av min drøfting, tilsier at faglederen er en leder. Jeg begrunner dette med å vise til Smith og Petersons definisjon av ledelse. Faglederen utøver systematisk påvirkning av øvrige ansatte i skolen for at organisasjonen skal løse sine oppgaver og nå gitte mål (Smith og Peterson 1990 i Andersen 2011).

Jeg mener å ha vist at faglederen er en pedagogisk leder, men at dette ikke står i motsetningsforhold til å være en administrativ leder. Faglederen har en viktig rolle med å være begge deler. Faglederen utøver mye administrativ ledelse både alene og sammen med andre, og

mye av den administrative ledelsen hun utøver mot andre blir til et blandingsforhold mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Jeg har vist hvordan faglederne og rektorene i intervjuene sier at faglederen er nærmere lærere og andre ansatte enn rektor er. For å få til det Wadel (1997) beskriver som pedagogisk ledelse, ledelse som får til endring og fornying av organisasjonen, må de administrative grunnsystemene være på plass. Til tross for at faglederen må bruke mye tid til drift og savner mer tid til å drive utviklingsarbeid, er faglederens arbeidsdag fylt av ledelse. Jeg viste til eksempel på at rektorene søker etter pedagoger når de lyser ut faglederstillinger. Videre har jeg trukket frem sitater fra rektorintervjuene mine der de beskriver faglederen sin som buffer, og den som har førstelinjekontakten med de ansatte. Min empiri, og spesielt mine observasjoner, viser fagledere som leder sine ansatte med nærhet ut fra en verdsettende lederstil. De oppfyller mine tolkninger av hva Irgens (2010) og Robinson (2014) mener er kriterier for god pedagogisk ledelse, selv om de også bruker mye tid på administrativ ledelse.

Jeg begynte oppgaven med å fortelle om Tillers observasjoner, og mellomlederen som ble overrasket over å lese loggnotatene og da mente å se at hun var mer fanget av systemet enn hun hadde trodd på forhånd. Mine informanter har gitt liknende uttrykk, og det kan virke som om rektorenes intensjoner er å la faglederne ha autonomi i arbeidet sitt, men at tidspress og arbeidsmengde begrenser dette noe.

Min forskning er begrenset til observasjoner av to fagledere og intervjuer av to fagledere og to rektorer. I tillegg er spørreundersøkelsen sendt ut til alle fagledere i en kommune med en svarprosent på 60. Jeg kan ikke påberope mine funns gyldighet ut over mitt utvalg. Likevel vil jeg si at metodetrianguleringen jeg har gjort øker gyldigheten. Funnene fra mine tre metoder sammenfaller med hverandre, og i tillegg stemmer de overens med tidligere forskning gjort på feltet.

Jeg vil avslutte denne oppgaven med å understreke at det er gjort lite forskning på mellomlederen i grunnskolen. Abrahamsen (2016 under review) har forsket på kommuner som fra skoleeiernivå har gjort endringer i ledelsesstrukturen på skolene ved å gi avdelingslederne personalansvar. Hennes forskning synes å vise at avdelingslederne opplever å ha økt innflytelse. Min forskning tenderer også mot at fagledere i dag mener å ha ledelsesansvar til tross for at disse ikke har fått dette ansvaret fra skoleeier. Abrahamsen (ibid) viser at selv om avdelingslederne har fått ansvaret delegert fra skoleeier kan det fortsatt virke som om det er rektors tolkning som avgjør hvor stor grad av innflytelse disse har. Jeg

har vist at rektors tolkning også har stor betydning for fagledernes grad av ansvar. Denne tematikken bør det forskes mer på. Hva er det som avgjør mellomlederens opplevelse av å være leder? Bør flere kommuner gå over til å delegere skolelederansvaret på flere enn kun rektorer? Og om det er slik at fagledere kommer nærmere personalet og i større grad oppleves som ledere for disse på bekostning av rektorers nærhet til personalet; hvilke konsekvenser har og bør dette få for ledelsesstrukturen i skolen? I min oppgave har jeg vist hvordan faglederen er en leder med autonomi i jobben, men at tidspress og manglende stillingsinstruks utgjør en trussel mot dette. Burde det i så fall vært forsket på skoleledelse og fordeling av oppgaver innad? Impliserer funnene mine at skoleledelsen burde innbefattet flere stillinger der faglederen fikk konsentrere seg enda mer om det pedagogiske, mens det var andre i ledelsen som tok over noen av de administrative oppgavene?

Figurer og tabeller:

Figur 1 (s. 8): *Robinsons modell med ledelsesdimensjoner og ledelsesferdigheter (Robinson 2014, s.26)*

Figur 2 (s. 9): *Irgens utviklingshjul: (Irgens 2010, s. 136)*

Figur 3 (s. 10): *Organisasjonskart skole (eksempel fra en skole)*

Figur 4 (s. 14): Faglederens utviklingshjul inspirert av Irgens utviklingshjul for lærere

Figur 5 (s. 15): Egen krysningsmodell inspirert av Irgens og Robinson

Figur 6 (s. 35): *Utdrag fra observasjonsnotatene mine fra observasjon av F2*

Figur 7 (s. 39): Utdrag fra resultattabellen fra spørreundersøkelsen av fagledere

Figur 8 (s. 42): Oppsummering av spørreundersøkelsen om fagleders arbeidsoppgaver

Litteraturliste:

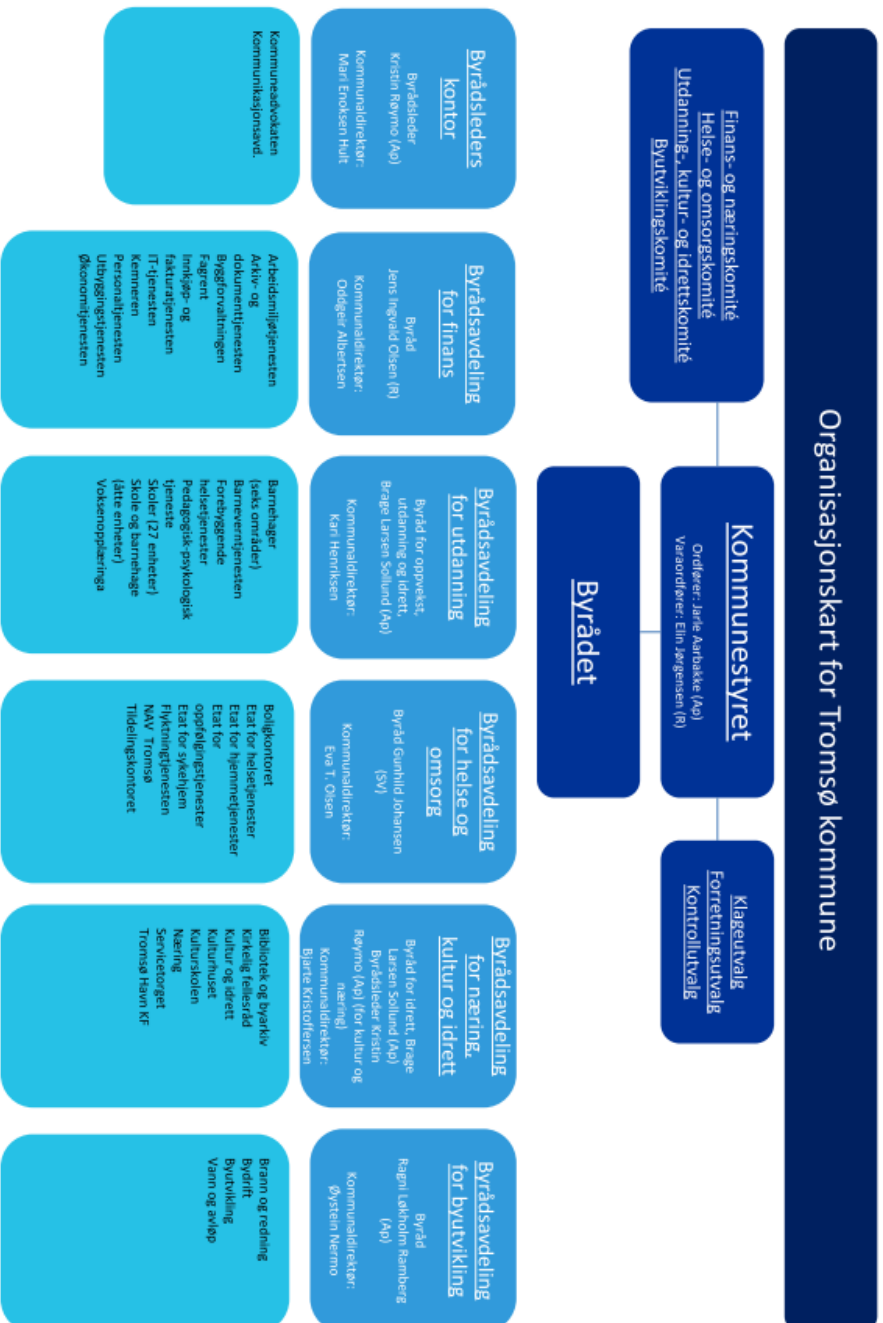
- Abrahamsen, Hedvig og Aas, Marit (2014): *Avdelingsledere – en ny profesjon innenfor skoleledelse?* I Elstad, Eyvind og Helstad, Kristin (Red) (2014) *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Abrahamsen, Hedvig (2016 under review): *Redesigning the role of deputy heads in Norwegian schools – tensions between control and autonomy?* (En del av doktorgradsavhandling, der disputasen er ved UiO 12.05.16)
- Hovedtariffavtalen (2014): KS *Hovedtariffavtalen 01.05.2014-30.04.2016, vedlegg 1*. Oslo: Kommuneforlaget
<http://www.ks.no/globalassets/blokker-til-hvert-fagomrade/arbeidsgiver/tariff-lov--og-avtaleverk/hovedtariffavtalen-01.05.2014-30.04.2016.pdf?id=5054> (lastet opp 15.04.16)
- Irgens, Eirik J. (2007): *Profesjon og organisasjon* 3. opplag. Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens, Eirik J. (2010) I: Andreassen, Roy-Asle, Irgens, Eirik J. og Skaalvik, Einar M. (Red) (2010): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* 2. utgave, Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Karriere.no (2016): <https://karriere.no/positions/23f62d99-f2f2-49f1-9530-13799173d214.html>, lastet ned 08.05.16
- Kleven, Thor Arnfinn (red), Hjordemaal, Finn og Tveit, Knut (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, 2. utgave. Oslo: Unipub
- Lovdata (1998) § 9-1: <http://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9-1> (lastet opp 28.02.16)
- Lovdata (1998) § 2-3: <http://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-3> (lastet opp 03.04.16)

- Møller, J. og Ottesen, E. (2011): *Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen, I: Møller, J. og Ottesen, E. (red.): Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget
- Nilssen, Vivi. (2012): *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget
- NSD (2016): <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/> (lastet opp 03.05.16)
- Postholm, M.B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Robinson, Viviane (2014): *Elevsentrert skoleledelse* 1. utgave, 3. opplag 2015, Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Skrøvset, Siw og Tiller, Tom (2011): *Verdsettende ledelse* 1. utgave, 2. opplag 2012, Kristiansand: Høgskoleforlaget AS
- Smith, P.B., og Peterson, M.f. (1990) i Andersen, Jon Aarum (2011): *Ledelsesteorier*, Bergen: Fagbokforlaget
- Tiller, Tom (2006): *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*, 2. utgave. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS
- Tveit, Knut (2011): *Historisk forskningsmetode.* Kapittel i Kleven, Thor Arnfinn (red), Hjordemaal, Finn og Tveit, Knut (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, 2. utgave. Oslo: Unipub
- Utdanningsdirektoratet (2015) *Ledelse i skolen. Krav og forventninger til en rektor*, http://www.udir.no/globalassets/filer/skoleutvikling/rektorutdanning/skoleledere_bokmaal.pdf (Lastet opp 03.04.16)
- Wadel, Carl Cato (1997): *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur.* I Fuglestad, Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (red). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

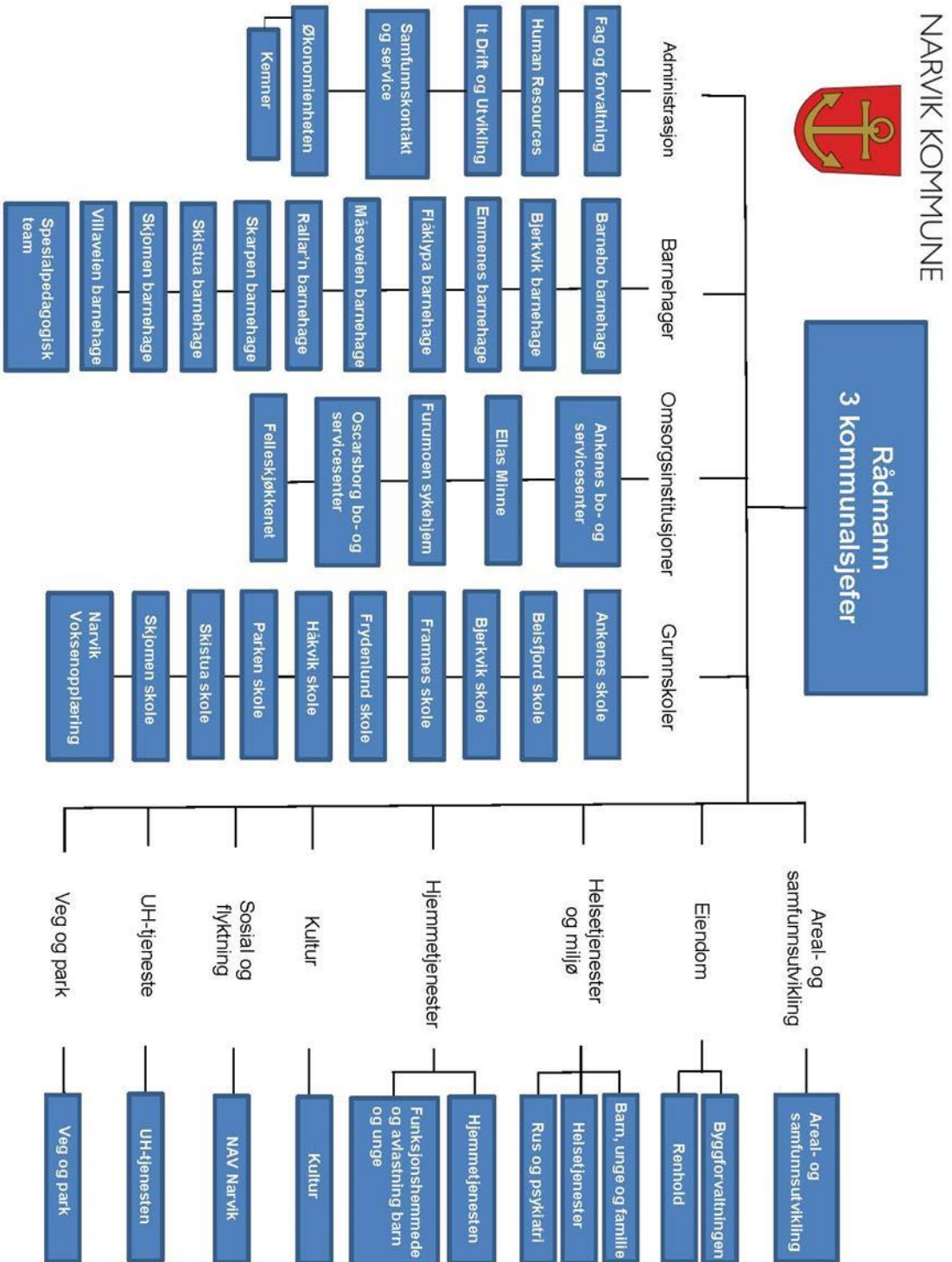
Liste over vedlegg

- Vedlegg 1: Organisasjonskart Tromsø kommune
<http://www.tromso.kommune.no/organisasjon.260890.no.html> (lastet opp 16.05.16)
- Vedlegg 2: Organisasjonskart Narvik kommune
<https://www.narvik.kommune.no/organisasjon-2/> (lastet opp 16.05.16)
- Vedlegg3: Utdrag fra en av mine observasjonslogger
- Vedlegg 4: Intervjuguide for førintervju av faglederne
- Vedlegg 5 : Intervjuguide for etterintervju av fagledere
- Vedlegg 6 : Intervjuguide for intervju av rektorer
- Vedlegg 7: Utdrag fra spørreundersøkelsen til faglederne
- Vedlegg 8: Utdrag fra kategoriseringen og analysen av observasjonene
- Vedlegg 9: Utdrag fra kategorisering og analyse av spørreundersøkelsen
- Vedlegg 10: Meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
- Vedlegg 11: Samtykkeskjema
- Vedlegg 12: informasjonsskjema som vedlegg til spørreundersøkelsene

Vedlegg 1: Organisasjonskart Tromsø kommune



Vedlegg 2: Organisasjonskart Narvik kommune



Vedlegg 3: Utdrag fra en av mine observasjonslogger

9.20	Rektor1 og E diskuterer om onsdager fremover. Bytter om på noen temaer for å få det til å passe med IKT-veileder sin plan da hun skal komme og prate om klassetrivsel.
9.25	Tilbake på kontoret Henter seg kaffe Prøver å ringe PPT igjen. Fortsatt ikke svar.
	Begynner på nytt med tilsynsplanen. Fordi det er gjort ei endring forårsaker det flere endringer i planene
9.31	Ut og hente utskrift Henger opp ny tilsynsplan på tavla.
9.34	Rektor 1 kommer inn og ber F1 ha klar ei liste til ledermøte på fredag over bøker de trenger og pris.
	Åpner dokument for å sjekke boklister
9.36	Leser og administrerer e-post – ingen nye.
	Sender e-post til PPT angående møtet i dag.
	Går inn på fraværskalenderen for dagen og registrerer vikarer i dag. Forteller at hun alltid setter seg med fraværet neste uke i løpet av onsdag-fredag i uka før.
9.41	Setter seg igjen med registrering av særskilt språkopplæring. Har laget seg e-postmappe hvor hun har samlet e-post om dette tema. Ser kjapt over disse (åpner ingen) Går inn på skjema for særskilt språkopplæring.
9.42- 9.49	Fyller ut skjema. Har kun en elev dette er aktuelt for.
9.49	Går inn i vokal. Trenger skjema derfra – språkkartlegging- i søknaden om særskilt norsk. Skriver ut skjema og legger ved søknad? Begynner å fundere på om hun kan sende søknaden digitalt.
9.53	Ringer skolefaglig rådgiver for å spørre om dette kan sendes digitalt. Får ikke svar.
9.55	Ringer rektor på anen skole og spør om det samme. De diskuterer litt om hvordan de skal gjøre det.
10.01	Banker på døra, men F1 er enda i telefon
10.02	Rektor1 kommer inn med gull-lapp. Spør om noe med assistent på 1. trinn??
10.03	F1 går ut for å snakke med assistenten som var og banket på døra. Diskuterer/ forklarer. Har tydeligvis vært endring i timeplan, så henvendelsen gjelder dette.
10.06	Sender e-post til skolefaglig rådgiver om behov for ressurser til særskilt norsk.
10.09	Går tilbake til vokal. Skriver ut profilen til eleven med særskilt norsk.
	Makulerer et ark
10.13	Møter på PVS-vikar i 1. Forklarer når hun har tilsyn og viser hvor. Ber henne ta på gul vest når du er ute.
	Viser vikaren kontorplassen
10.16	Er inne på kontoret og ser etter sekretær. Ikke tilstede. Legger papirer inn der med beskjed om at det skal på mappa til eleven. På beskjedlappen skriver hun hvor mange kopier det skal tas og hvem det skal sendes til.
10.22	Sender melding til en vikar med forespørsel om å jobbe neste uke.

Vedlegg 4: Intervjuguide for førintervju av faglederne

- 1. Innledende informasjon:** innledende spørsmål om informantens utdanning, erfaringsbakgrunn, nåværende stilling og hvor lenge han/hun har innehatt denne
 - a. Navn, stilling, alder, skole....
 - b. Hvor lenge har du innehatt denne stillingen?
 - c. Hvilken utdannings- og erfaringsbakgrunn hadde du fra før du gikk inn i nåværende stilling?
 - d. Hva var det som fikk deg til å søke på stillingen?

- 2. Stillingens innhold?** Faglederens arbeidsoppgaver, stillingsinstruks..
 - a. Husker du hva som sto i utlysningsteksten den gang stillingen din var utlyst?
 - b. Har du en arbeidsinstruks/ arbeidsavtale/ avtale over hva som er dine arbeidsoppgaver?
 - c. Hva er dine arbeidsoppgaver? Finnes de skriftlig? Er det mulighet å få dokumentet?
 - d. Har arbeidsoppgavene dine endret seg i løpet av den tiden du har hatt stillingen? I så fall på hvilken måte og hvorfor har de det?
 - e. Dersom du skulle ha en lengre permisjon og en skulle overta din jobb; tror du den personen ville overta alle oppgavene du har nå og at stillingen til din erstatter ville vært lik den du har?
 - f. Opplever du at du har samme type arbeidsoppgaver og stillingsinstruks som andre fagledere i kommunen? Utdyp gjerne!

- 3. Hvem definerer innholdet i stillingen?** Hvem definerer din stillingsinstruks/ hvem bestemmer hvilke arbeidsoppgaver du skal ha? I hvor stor grad kan du selv påvirke innholdet i stillingen din?
 - a. Hvem har definert premissene i avtalen? Er det rektor alene? Er det du? Er det andre? Samarbeid?
 - b. Hvem mener du har størst innflytelse over hva som er dine arbeidsoppgaver?
 - c. Mener du at du har mulighet å påvirke innholdet i arbeidsavtalen din og å være med å bestemme hvilke oppgaver du har?
 - d. Har ledelsen møter jevnlig der dere vurderer og delegerer arbeidsoppgaver?
 - e. Har du i løpet av tiden du har hatt denne stillingen selv forsøkt å forandre på innholdet og/ eller arbeidsoppgaver? I så fall hvorfor? Og hva ble resultatet?

4. Forventninger til stillingen

- a. Synes du innholdet i jobben din svarer til egne forventninger du hadde før du gikk inn i denne stillingen?
- b. Opplever du at du og rektor har samme forventninger til innholdet i din stilling?
- c. Og opplever lærernes forventninger til innholdet i din stilling samsvarer med egne og rektors forventninger?
- d. I hvilken grad synes du du mestrer arbeidsoppgavene dine?
- e. Mener du selv at du mestrer å utføre oppgavene du skal innenfor arbeidstid?
- f. Hva opplever du som mest tilfredsstillende med jobben din?
- g. Hva opplever du som mest utfordrende?

5. I forkant av observasjonen: Hvilke faste avtaler/ oppgaver har du de(n) dagen(e) jeg skal gjøre mine observasjoner? Hvordan forventer du ellers at denne dagen skal forløpe?

- a. Hvilke faste oppgaver har du den dagen/ de dagene du skal observeres?
- b. Faste møter? Undervisning? Veiledning?...
- c. Hva forventer du at skal skje denne dagen, forsøk å sette opp et tidsskjema
- d. Hvor mye av dagen tror du blir å gå til samtaler og møter?
- e. Hvor mye av dagen tror du du får bruke til eget arbeid/ kontorarbeid?
- f. Hvor mye av dagen tror du kommer til å gå til uforutsette ting?

Vedlegg 5 : Intervjuguide for etterintervju av fagledere

1. Hva synes du gikk slik du hadde forventet den/ de dagene du ble observert?
2. Hva gikk ikke slik du hadde forventet?
3. Tenk på dagen du ble observert:
 - a. Hvor mye av innholdet bestemte du selv?
 - b. Hvor mye var bestemt av rektor?
 - c. Hvor mye var bestemt av skoleeier/ nivå over rektor?
 - d. Hvor mye var bestemt av andre (for eksempel lærere, elever, foreldre...)?
4. Var det en typisk arbeidsdag for deg?
5. Var det en bra dag? Hvorfor/ hvorfor ikke?

Vedlegg 6 : Intervjuguide for intervju av rektorer

- 1. Innledende spørsmål. Hvor lenge har han/hun vært rektor ved skolen? Hvem består lederteamet av?**
 - a. Navn på rektor?
 - b. Ansatt hvor lenge ved skolen?
 - c. Hvem er i lederteamet?
 - i. Har du tilsatt disse? Eller var de allerede ved skolen?
- 2. Hva er faglederen/ fagledernes arbeidsoppgaver ved skolen? Har de en stillingsinstruks?**
 - a. Hva er fagledernes arbeidsoppgaver?
 - b. Har de en stillingsinstruks? Skriftlig?
 - c. Har skolens fagledere like oppgaver? Hvorfor/ hvorfor ikke?
 - d. Er innholdet i stillingen(e) likt det som sto i utlysningsteksten?
- 3. Hvordan fastsettes fagledernes arbeidsoppgaver og hvem definerer innholdet?**
 - a. Bestemmer du/ bestemmer dere i lag?
 - b. I hvor stor grad har de selv innflytelse over innhold i egen stilling?
 - c. Bestemmes innholdet av deres personlighet/ kvalifikasjoner?
 - d. Dersom en av faglederne gikk ut i en lengre permisjon og skulle erstattes, ser du for deg at erstatteren ville hatt nøyaktig de samme arbeidsoppgavene?
 - e. Tror du dine fagledere har samme arbeidsoppgaver som andre fagledere ved liknende skoler i kommunen?
 - f. Har dere ledermøter der arbeidsoppgaver fordeles?
 - g. Har noen av faglederne dine tatt kontakt for å forsøke å endre på noe av innholdet i sine arbeidsoppgaver? Hvorfor? Hva ble resultatet?
 - h. Tenker du at det er forskjell på en rektor og en fagleders arbeidsoppgaver? Eller er det slik at ledergruppa har et samlet sett oppgaver som dere fordeler ut fra personlighet/ kunnskap...?
 - i. Tenker du at noe av innholdet i faglederjobben er bestemt av vaner, tradisjoner eller «gamle» oppfatninger av hva som bør ligge i ei slik stilling?
 - j. I hvor stor grad tror du dine forventninger til innholdet i faglederjobben samsvarer med faglederens/ fagledernes egne forventninger?
 - k. Og tror du lærerne ved din skole har samme forventninger som dere angående dette?

Vedlegg 7: Utdrag fra spørreundersøkelsen til faglederne

		Dette er min oppgave	Dette er en av mine oppgaver, men det er også andre på arbeidsplassen som gjør denne jobben	Det hender jeg gjør dette, men som oftest er det andre som gjør det	Dette gjør jeg svært sjeldent	Dette gjør jeg aldri
	Ressursteam/ faglig kartlegging					
55	Lede Ressursteam					
56	Gjennomføre spesialundervisning fast med elever med planlegging og etterarbeid					
57	Skrive enkeltvedtak spesialundervisning					
58	Oppfølging av elever med spesialundervisning					
59	Skrive referater på ressursteam møter					
60	Skrive IOPer og IOP-rapporter					
61	Les gjennom/ kvalitetssikre IOPer og IOP-rapporter					
62	Innkalle til IOP-møter/ IOP-rapportmøter					
63	Delta i IOP-møter/ IOP-rapportmøter					
64	Delta i møter med PPT					
65	Delta i møter med BUP					
66	Skrive henvisningsskjema PPT eller lignende instanser					
67	Skrive Pedagogisk rapport til PPT eller lignende instanser					
68	Planlegge/ gjennomføre faglige kartlegginger med elever, for eksempel Carlsen, multi, M-prøver, addis, 6-16, språkkartlegging mm					
69	Veiledning av ansatte vedrørende spesialundervisning, for eksempel IOP-skriving, PPTs tiltakshjul, gjennomføring av tilpasset undervisning/ spesialundervisning					
70	Oppfølging av elevers og klassers kartleggingsresultater					
71	Ansvar for vokal					
72	Ansvar for planlegging av nasjonale prøver og UDIRs kartlegginger					
73	Ansvar for gjennomføring av nasjonale prøver og UDIRs kartlegginger					
74	Ansvar for oppfølging av resultater fra nasjonale prøver/ udir's kartleppinger					

Vedlegg 9: Utdrag fra kategorisering og analyse av spørreundersøkelsen

27	Ringbøp og plan over ringbøp tilvalser SFO	Samtale med eleven			
30	Lage mat på SFO	med samarbeid		Alene	
31	Følge opp administrative saker SFO	Snakke med		Papirarbeid	
32	Følge opp elevsaker SFO	Snakke med		Papirarbeid	
33	Ansvar for utviklingsarbeid på SFO, for eksempel utvelgelse av område for utviklingsarbeid, planlegge, ha kurs/ opplæring osv			papirarbeid	
Oppfølging av elever					
34	Elevsamtaler for eksempel ved konflikter, ved mistriksel mm	1 Dritt – i samspill med andre	2. Utvikling av skolen, ledergrupper, ressursteamet, plangruppa ol	3. Alene – drift	4. Alene – egen utvikling
35	Oppfølging av elevatferd, for eksempel samtaler med elever med utfordringer i forhold til atferd			papirarbeid	
36	Kontaktke foreldre når det for eksempel har vært utført uakseptabel atferd				
37	Innkalle til/ delta i møter som omhandler elevatferd (for eksempel med foresatte, KUTT eller møter med personal)	Deltagelse i møter	Dersom man prøver å tenke utvikling	Skrive innkallinger, sende ut	
38	Skrive referater fra møter som omhandler elevatferd, for eksempel møter med foreldre, KUTT ol	Diskutere med andre		papirarbeidet	
39	Oppfølging av syke elever, for eksempel snakke med/ ta vare på elever som blir syke og ringe hjem	Samtaler, omsorg			
40	Skrive barnevernsmeldinger	Diskutere med andre		papirarbeidet	
41	Kontakt med barnevern, oppfølging av barnevernssaker	Samtale med andre		papirarbeid	
42	Loggføring av elevbetrykninger, kontakt med barnevern el.	Diskusjoner/ samarbeid med andre		papirarbeidet	

Vedlegg 10: Meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke		NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Mellomlederen i grunnskolen. Utfordringer og muligheter knyttet opp mot stillingsinstruks og stillingsinnhold	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	UiT Norges arktiske universitet	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning	
Institutt	Institutt for lærerutdanning og pedagogikk	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Siw	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Skrøvset	
Stilling	Dosent, ILP	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.
Telefon	776 60506	
Mobil		Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
E-post	siw.skrovset@uit.no	
Alternativ e-post		NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Arbeidssted	UiT, Norges Arktiske universitet	

Side 2

Adresse (arb.)	Hansine Hansens veg 18	
Postnr./sted (arb.sted)	9019 Tromsø	
Sted (arb.sted)	Tromsø	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Hildegunn	
Etternavn	Elvestad	
Telefon	97581559	
Mobil		
E-post	hildegunn.elvestad@tromso.kommune.no	
Alternativ e-post		
Privatadresse	Wanny Woldstadsveg 132	
Postnr./sted (privatadr.)	9013 Tromsø	
Sted (arb.sted)	Tromsø	
Type oppgave	<input checked="" type="radio"/> Masteroppgave <input type="radio"/> Bacheloroppgave <input type="radio"/> Semesteroppgave <input type="radio"/> Annet	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Å forske på mellomlederen i barneskolen i Tromsø Kommune. Hva er stillingsinstruksjonen for faglederen? Og hva består de faktiske arbeidsoppgaver av? Hvem definerer innholdet i stillingen? Hvilke muligheter og begrensninger ligger i stillingen? Hvilke muligheter har faglederen selv til å bestemme innholdet i egen arbeidshverdag?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input checked="" type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	Det skal innhentes opplysninger om fagledere tilsatt ved ulike barneskoler i Tromsø Kommune.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Utvalget plukkes ut ved at forskeren forespør utvalgte fagledere i Tromsøskolen. Utvalget gjøres etter visse kriterier. det skal være fagledere på barnetrinnet og de skal ha litt erfaring ved å være fagleder.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.
Førstegangskontakt	Jeg, forsker Hildegunn Elvestad, har tatt kontakt med aktuelle kandidater og informert om prosjektet. De skal før prosjektet starter skrive under på samtykkeskjema.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temaside.
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	3	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger .

Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier her.</p> <p>Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer her.</p> <p>Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.</p>
10. Informasjonssikkerhet		
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		

Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Med brukernavn og passord	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	02.11.2015	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	10.06.2016	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering.
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Egenfinansiert	
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *”Mellomlederen innimellom”*

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet, og holder nå på å skrive min masteroppgave i utdanningsledelse. Overordnet tema for oppgaven er mellomlederen i grunnskolen, stillingens arbeidsinstruks og faktiske oppgaver, og hvem som definerer innholdet i mellomlederens arbeidsoppgaver.

For å få informasjon om hverdagen til en mellomleder i grunnskolen i Tromsø ønsker jeg nettopp å observere denne. Jeg vil derfor intervju og observere personer som innehar denne stillingen. Jeg vil mye sannsynlig også innhente informasjon fra arbeidsgiver om deres oppfatning av hva en slik stilling skal innebære. Du er en av de som oppfyller de kriterier jeg har valgt ut for mitt prosjekt, og er derfor også valgt ut som en av de jeg ønsker å intervju og observere som en del av min forskning.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta i mitt studie vil innebære at jeg ønsker å gjennomføre et førintervju, en observasjon over en til to dager og så et etterintervju. Spørsmålene i intervjuet, samt fokuset for observasjonen, vil dreie seg om dine arbeidsoppgaver, forventninger til stillingen, hvordan dine arbeidsoppgaver blir fastsatt og hvem som bestemmer disse, din egen påvirkningskraft over innholdet i din arbeidsdag, om arbeidsdagene stort sett blir slik du forventer de skal bli og i så fall hvorfor/ hvorfor ikke.

Under selve intervjuene vil jeg benytte lydopptak. Hensikten med dette er at samtalen skal forløpe seg friere enn om jeg skulle notert alt underveis. Opptakene, og transkripsjonene av disse, vil bli slettet så snart oppgaven er ferdig. Under observasjonen vil jeg ta notater. Også disse vil bli slettet så snart prosjektet er ferdigstilt. Jeg blir ikke å notere navn eller andre sensitive personopplysninger, verken om deg, dine kollegaer, elever, foreldre eller andre. Dette er uansett ikke relevant for min forskning. Dersom det, i observasjonsdagen(e) oppstår uforutsette situasjoner der jeg ikke kan være tilstede (for eksempel uplanlagte møter med sensitivt innhold) vil det være uproblematisk for min forskning at jeg da trer til side den stunden det foregår.

Formålet med å intervju/ observere mellomledere er å se på arbeidsinnhold, sammenlikne dette med arbeidsinstruks og mellomlederens egne forventninger til arbeidsoppgaver. Begrunnelsen for å se på flere mellomledere er å sammenlikne stillingsinnhold fra flere skoler med noen lunde samme størrelse i samme kommune. Hensikten er ikke å se på din skole eller deg som mellomleder spesielt, men mer generelt danne meg et inntrykk av hvordan det er å være mellomleder i barneskolen i Tromsø kommune.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2016

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med

Hildegunn Elvestad
Wanny Woldstadsveg 132
9013 Tromsø
Tlf: 97581559
E-post: hildegunn.elvestad@tromso.kommune.no

Du kan også kontakte min veileder Siw Skrøvet på tlf 776 60506 eller e-post:
siw.skrovset@uit.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Hildegunn Elvestad

Samtykke til deltakelse i studien

I

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 12: informasjonsskjema som vedlegg til spørreundersøkelsene

Hei!

Jeg holder på med master i utdanningsledelse og tema for min master skal være faglederen/inspektøren og fagleder-/inspektørrollen. I den forbindelse har jeg utarbeidet et spørreskjema med en del arbeidsoppgaver jeg mener kan være typiske for en fagleder/inspektør og ha. Jeg ønsker med dette å vise det mangfoldet av oppgaver og kompleksiteten som ligger i jobben vår☺ Det hadde vært til stor hjelp for meg og mitt prosjekt om du tok deg tid til å fylle ut skjema og sende det tilbake til meg.

Det er selvfølgelig helt frivillig og delta, men jeg håper jo du vil ta deg tid til å gjøre dette! Undersøkelsen og svarene vil behandles helt anonymt og hverken ditt navn eller navnet på skolen din vil framkomme noe sted i oppgaven. Når jeg likevel ønsker at du skriver inn navnet og skolen øverst er det for min egen del å se hvem jeg har fått svar fra og hvem jeg eventuelt skal purre på.

Det er veldig fint om du fyller ut skjemaet digitalt og sender til meg på e-post (sett kryss eller bruk farge i svarruten du synes passer best). Under hvert emne er det et par tomme linjer dersom du kommer på noe du gjør som jeg ikke har skrevet inn i skjemaet.

Skjemaet kan selvfølgelig også skrives ut og sendes med post.

Lykke til! Og tusen takk!

Mvh

Hildegunn Elvestad