



«Å lede til utvikling»

En kvalitativ studie av muligheten mellomledere i ungdomsskolen
har til å drive pedagogisk utviklingsarbeid

Christine Schütz Fløisand

Masteroppgave i pedagogikk
Ped 395
Vår 2017



Universitetet i Bergen
Det psykologiske fakultet
Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Mål: Mellomledere har de senere årene fått en ny rolle i det norske utdanningssystemet. Denne nye stillingen er hierarkisk plassert mellom lærerne og rektor. Dette byr på både muligheter og begrensninger. I denne studien undersøkes hvordan mellomledere i ungdomsskolen opplever sine muligheter til å administrere og gjennomføre pedagogisk utviklingsarbeid. Gjennom begrepet *mulighetsrom* undersøkes mellomledernes muligheter og handlingsrom.

Design: Undersøkelsen er basert på kvalitative, semi-strukturerte intervjuer av sju mellomledere i ungdomsskolen i Norge. Skolene er lokalisert i én stor og flere mellomstore kommuner.

Resultater: Analysen av intervjuene indikerer at mulighetsrommet bestemmes av fire faktorer som gjensidig påvirker hverandre: *relasjoner, skolens system og struktur, samarbeid i ledelsesgruppen* og *rolle og identitet*. Sterke forbindelser mellom faktorene ser ut til å gi mellomlederen et godt utgangspunkt for å utvikle en profesjonell identitet. Denne identiteten er med på å danne grunnlag for måten mellomlederen føler tilknytning til sin ledelsesgruppe, som igjen påvirker hvordan mellomlederen bidrar til samarbeidet i ledelsesgruppen. Graden av samarbeid påvirker om ledelsesgruppen fungerer godt. Ledelsesgrupper som fungerer godt ser ut til å ha etablert gode strukturelle (makronivå) og relasjonelle (mikronivå) forhold. Gode strukturelle forhold kan også legge til rette for at utvikling i ledelsesgrupper skjer gjennom relasjonelle prosesser, som igjen fører til at ledelsesgruppen først definerer mål for skolens pedagogiske utvikling og deretter videreutvikler disse i samspill med skolens lærere. Alt i alt ser graden av mellomledernes mulighetsrom ut til å være knyttet til balansen og styrkeforholdet mellom de fire tidligere nevnte faktorene.

Praktiske implikasjoner: Mellomledere bør anses som sentrale aktører i skolens utviklingsarbeid. For å fremme mellomlederens mulighetsrom til å drive pedagogisk utviklingsarbeid, bør det tilrettelegges for å utvikle en mellomlederidentitet. Da kan mellomlederen best utnytte sin egen kapasitet og i tillegg bidra til å øke kapasiteten i ledelsesfellesskapet.

Summary

Objective: In recent years, middle-level leaders have been assigned a new role in the Norwegian educational system. In the school's hierarchy, the new role is situated between the teachers and the principal. This offers both opportunities and limitations. This study investigates how middle-level leaders in secondary school experience their opportunities to manage and carry out pedagogical development work. Through the term *room of opportunity*, the middle-level leaders' opportunities and scope of action are probed.

Design: The study is based on qualitative, semi-structured interviews of seven middle-level leaders in Norwegian secondary schools. The schools are located in one large and several medium-sized municipalities.

Results: The analysis of the interviews indicates that the room of opportunity is determined by four factors that mutually influence each other: *relations; the school's organisation and (formal) structure, collaboration within the leadership team and role and identity*. Strong associations between the factors appear to enable the middle-level leader to develop a professional identity. This identity shapes how the middle-level leader feels affiliated with her leadership team, which in turn influences how she contributes to the collaboration within the team. The level of collaboration within the leadership team determines whether it performs well. Functional leadership teams seem to have established good structural (macro level) and relational (micro level) platforms. Sound structural platforms can also facilitate positive developments within the leadership teams through relational processes, which in turn enables the leaders to first define goals for the school's pedagogical development, and then to develop them further in collaboration with the school's teachers. In summary, it appears that the degree of the room of opportunity for the middle-level leaders is connected to the balance between and relative strengths of the four previously defined factors.

Practical implications: Middle-level leaders should be considered as key actors in the school's development work. To promote the middle-level leaders' opportunities to engage in pedagogical development work, facilitation of the development of a middle-level leader identity should be nurtured. Then the middle manager can best make use of her own capacity and, in addition, help enhance the capacity of the management team.

Forord

Fjell lyt en over skal du koma lengre

– *Olav H. Hauge*

Jeg har de siste to årene vært på en omfattende, spennende og veldig givende reise i mitt arbeid med denne masteroppgaven. Jeg har kommet i havn, men verden ser litt annerledes ut nå enn da jeg startet. Det har vært min reise, men reisen hadde på ingen som helst måte blitt til uten medpassasjerer og reiseguiden. Mange har på ulikt vis bidratt til at jeg er her jeg er i dag, og at oppgaven min ser ut slik den gjør.

Først: takk til **Eldri** for den du er. Du viste meg, uten at det var din hensikt, at jeg måtte søke andre svar enn det som var rett foran meg.

Mine intervjudeltakere: Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til! Igjen, tusen takk. Jeg setter umåtelig pris på at dere laget rom for meg i en travel hverdag og møtte meg på så mange gode måter. Jeg er imponert overfor det store engasjementet dere viser for jobben deres. Det har vært inspirerende og lærerikt å møte hver og en av dere.

Takk til **Mamma, Pappa** og **Maria** for alltid å ha troen på at jeg får til det jeg vil.

Gunn Elisabeth Søreide: Tusen takk for gode samtaler, inspirasjon og solid støtte. Gjennom din milde og betryggende veiledning har du antydnet retninger, samtidig som du hele tiden har vist stor tillit til at jeg selv skal finne veien. Og gjennom din ikke like milde gjennomgang av mine tekstforslag, har du gitt meg dypere forståelse for mange viktige områder og bidratt til å heve kvaliteten på arbeidet mitt, akkurat som jeg ønsket.

The fab 5; Andrea, Jacob, Liva, Sofie og Jonatan. Dere sprer glede i hverdagen min, dere har heiet på meg. Dere har laget rom for at jeg skal få holde på mitt store prosjekt. Takk! Jeg heier tilbake til dere! You rock!

Erik: Takk, takk, takk!

Du gjør meg glad. Du har vekket min nysgjerrighet gjennom ditt alltid tilstedeværende engasjement og din formidling om stort og smått i denne verden. Du oppfordret meg til å hoppe inn i dette prosjektet, faktisk smådyttet meg. Du har hatt ståltro på meg under hele prosessen. Du har lest og kommentert utallige tekster underveis. I det store og det hele, du har vært min viktigste medpassasjer på reisen og du har vært en veldig viktig guide. Du har vært der når jeg trengte det. Denne masteren hadde aldri blitt til uten din oppfordring og oppmuntring. Jeg er veldig takknemlig <3

My destination is no longer a place, rather a new way of seeing.

– *Marcel Proust**

* En omskriving av det Marcel Proust skal ha sagt i *The Verge*: *The only true voyage of discovery, the only fountain of Eternal Youth, would be not to visit strange lands but to possess other eyes, to behold the universe through the eyes of another, of a hundred others, to behold the hundred universes that each of them beholds, that each of them is.* <https://clearingcustoms.net/2013/12/17/what-marcel-proust-really-said-about-seeing-with-new-eyes/>

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Resultater av søk i stortingsmeldinger.....	3
Tabell 2: Beskrivelse av koder brukt i transkripsjonen.	32
Tabell 3: Beskrivelse av de fire kategoriene.....	42
Figur 1: Denne skissen illustrerer mellomledernes mulighetsrom. Pilene indikerer at de fire kategoriene påvirker hverandre.	43

Innhold

Sammendrag	ii
Summary	iii
Forord	iv
Oversikt over tabeller og figurer	vi
Kapittel 1 Innledning	1
1.1 Nasjonale føringer for ledelse og mellomlederen i norsk skole	2
1.2 Problemstilling	5
1.2.1 Begrepsforklaringer til problemstillingen	5
1.3 Avgrensninger i oppgaven	6
1.4 Oppgavens struktur	6
Kapittel 2 Teori	8
2.1 Ledelse	9
2.1.1 Ledelse er relasjonelt	10
2.1.2 Ledelsesdimensjoner	11
2.1.3 Ledelse i fellesskap	12
2.2 Mellomlederrollen	13
2.2.1 Rolleforventninger	13
2.2.2 Å håndtere ulike roller og forventninger	14
2.2.3 Rolleforhandlinger og mikro- og makroforhold	15
2.3 Identitet	16
2.3.1 Hvorfor identitet? Forholdet mellom rolle og identitet	16
2.3.2 Identitetsbegrepet i oppgaven	17
2.3.3 Identitetsarbeid i et sosialt perspektiv	17
2.3.4 Identitetsarbeid i et individuelt perspektiv	18
2.3.5 Identitetsutvikling	19
2.3.6 Forhandlingsteori	20
2.4 Pedagogisk utviklingsarbeid	21
2.4.1 Prosesser tilknyttet pedagogisk utviklingsarbeid	22
2.4.2 Systematisering av utviklingsarbeid	24
Kapittel 3 Metode	25

3.1	Vitenskapelig forankring og metodevalg	25
3.1.1	Metode for datainnsamling: Semi-strukturert intervju og observasjon av kontekst 26	
3.2	Utvalg av deltakere	28
3.3	Adgang til feltet	29
3.4	Innsamling av materiale	30
3.4.1	Pilotintervju	30
3.4.2	Gjennomføring av intervju.....	31
3.5	Bearbeiding og analyse av materialet.....	32
3.5.1	Transkribering.....	32
3.5.2	Analysearbeidet.....	32
3.6	Etiske betraktninger.....	35
3.6.1	Etiske hensyn	36
3.6.2	Kvalitet.....	37
3.6.3	Forskerrefleksivitet.....	38
Kapittel 4	Analyse.....	42
4.1	Skolens system og struktur som en forutsetning i mulighetsrommet.....	44
4.1.1	Siv og Rune	44
4.1.2	Pedagogisk utviklingsarbeid; et eksempel på system og struktur	46
4.2	Relasjoner som en forutsetning i mulighetsrommet	47
4.2.1	Trine.....	47
4.2.2	Hvordan mener mellomlederne at en utvikler gode relasjoner?	49
4.3	Samarbeid i ledelsesgruppen	50
4.3.1	Espen og Odin	51
4.4	Roller og identitet	54
4.4.1	Betingelser for å utvikle identitet	54
4.4.2	Arnhild og Herdis	55
4.5	Oppsummering	56
Kapittel 5	Diskusjon	58
5.1	Del 1: Å bli leder.....	58
5.1.1	Å forlate et fellesskap	59
5.1.2	Undervisnings- og læreroppgaver	59
5.1.3	Å tre inn i et nytt fellesskap.....	62
5.2	Del 2: Å være leder	65

5.2.1	Makro-organisatoriske strukturer	65
5.2.2	Mikrorelasjonelle samhandlinger	69
5.2.3	Prosesser	72
Kapittel 6	Avslutning.....	75
6.1	Et blikk fremover	77
Litteraturliste		79
Liste over vedlegg.....		84
Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata		85
Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....		87
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring		89
Vedlegg 4: Intervjuguide.....		90
Vedlegg 5: Analyseeksempler		93

Kapittel 1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om mellomledere i den norske ungdomsskolen og hvilke muligheter mellomledere selv opplever at de har til å drive pedagogisk utviklingsarbeid. Valget av dette temaet har utgangspunkt i en personlig interesse for mellomlederrollen, som bunner i egen erfaring som mellomleder i norsk skole.

I 2008 påpekte Regjeringen at det forelå lite forskningsdata om skoleledelse i Norge, sammenlignet med andre OECD-land og at det begrensede datatilfanget begrenser muligheten til få gode forskningsprosjekter (Kunnskapsdepartementet, 2008, pkt. 4.2.3). Det er fremdeles en beskjeden samling med forskningsdata om mellomledere i norske skoler. Derfor kan bakgrunnen for valg av tema i denne undersøkelsen knyttes til både en personlig nysgjerrighet til mellomlederrollen, men også til et ønske om å bidra med kunnskap til et område innenfor skolelederforskning, der det foreløpig foreligger begrenset med undersøkelser.

Det har altså historisk sett vært lite fokus på ledelse i norsk skolesammenheng. De senere årene har dette gradvis endret seg, og fokuset på ledelse er nå betydelig (Møller, 2009a). Denne utviklingen har nok flere årsaker, men noe kan forklares med forskning som viser at en sterk ledelse er utenom klasseromsundervisning den viktigste påvirkningsfaktoren på elevenes læring (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). I tillegg er det et press for å utvikle skolene mot modeller en kan gjenkjenne fra en økonomisk verden (Hovdenak, 2014; Møller, 2009a), gjerne omtalt som New Public Management [NPM] (Hovdenak, 2014). En del av dette skiftet i retning NPM, innebærer også at økonomiske og politiske føringer utvisker forskjeller mellom land (Hovdenak, 2014; Møller, 2009a) og har blant annet ført til at det utvikles standardiseringstester der hensikten er å måle om det er oppnådd god utdanning for elevene (Møller, 2009b). Resultatene av testene sammenlignes på tvers av landegrensene. Gjennom skolepolitiske styringsdokumenter kommer det frem at norske regjeringer ikke har vært tilfredse med resultatet på de norske standardiseringstestene, og som en konsekvens er det nå et eksplisitt utdanningspolitisk fokus på å styrke elevenes ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2004a, 2008, 2010, 2011, 2017). I den forbindelse har ansvaret til rektor og etterhvert også andre i skoleledelsen økt betraktelig (Møller, 2009a). Det pekes særlig på at skolens formelle ledere har et spesifikt ansvar for pedagogisk ledelse, samt for å utvikle skolen som en

lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2010). For å avlaste rektor i dette arbeidet, har noen skoler opprettet mellomlederstillinger.

1.1 Nasjonale føringer for ledelse og mellomlederen i norsk skole

Gjennom søk i relevante styringsdokumenter kan det se ut som at kvalitetsnivået i norsk skole i stor grad defineres ut i fra resultater på OECD-målinger, og at disse resultatene er med på å utforme retning for innholdet i norsk skole. I St.meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008) slår Regjeringen fast at det er mange positive sider ved grunnopplæringen i Norge, men at det foreligger solid dokumentasjon på at kvaliteten ikke er god nok på en del viktige områder. Det er læreren som er den viktigste ressursen for å heve kvaliteten på undervisningen og dermed også fremme elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2008, 2010, 2011). Likevel er det vektlagt at det er skoleledelsen som er ansvarlige for å tilrettelegge slik at lærerne har mulighet til å forbedre kvaliteten i skolen. Videre peker St.meld. nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008, pkt. 3.5.2) på at det i norsk skole er en svak tradisjon for at ledelsen påvirker lærerne direkte; «Det råder en stilltiende enighet om at ledelsen ikke skal blande seg inn i det lærerne driver med.» Samtidig påpekes det at skoler som oppnår gode resultater, kjennetegnes av en kultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål. Det etableres gjennom denne stortingsmeldingen en forståelse av at det er et klart behov for at ledelsen ved skolene må kobles tettere til den pedagogiske virksomheten som foregår i klasserommet, for å sikre gode resultater. Dermed er det en poengtering av at ledelse i skolen skal ha en annen plass enn det har hatt tidligere og at pedagogisk ledelse må prioriteres.

Regjeringen viser i St.meld. nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008, pkt 3.5.2) til en norsk bakgrunnsrapport som er utarbeidet i forbindelse med deltakelse i et OECD-prosjekt. Der kommer det frem at flertallet av norske rektorer ønsker å prioritere pedagogisk ledelse, men at denne type ledelse gjerne kommer i skyggen av administrative oppgaver. Det er derfor en del skoler som har valgt å delegere det pedagogiske ansvaret til mellomledere, for å sikre at skolen ivaretar den pedagogiske ledelsen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dermed kan en si at også mellomledere er, om enn noe implisitt, pekt ut som medansvarlige for å utvikle en skole som oppnår gode elevresultater. I St.meld. nr. 21

Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, pkt. 4.2.2) viser Regjeringen også til tall som bekrefter mellomlederens sin rolle når det påpekes at: «Undersøkelser viser at 67 prosent av barneskolene, 91 prosent av ungdomsskolene og alle de videregående skolene har mellomledere». På bakgrunn av det store fokuset på skoleledelsens ansvar for skolens kvalitet, og at mellomlederen er en del av denne ledelsen, skulle en tro at det også var fokus spesifikt på mellomlederens ansvar, oppgaver og utvikling i styringsdokumentene. Søkene i styringsdokumentene skulle imidlertid vise at dette ikke var tilfelle.

Tabell 1: Resultater av søk i stortingsmeldinger.

	«Ledelse» («skoleledelse»)	«Mellomleder»
<i>St.meld. nr. 30</i> <i>Kultur for læring</i> <i>2003 - 2004</i>	30 (18) treff	0 treff
<i>St.meld. nr. 31</i> <i>Kvalitet i skolen</i> <i>2007 - 2008</i>	102 (40) treff	2 treff
<i>St.meld. nr. 19</i> <i>Tid til læring</i> <i>2009 - 2010</i>	238 (21) treff	Ikke mulig å søke
<i>St.meld. nr. 22</i> <i>Motivasjon- mestring- muligheter-Ungdomstrinnet</i> <i>2010 - 2011</i>	71(19) treff	0 treff
<i>St.meld. nr. 28</i> <i>Fag-fordypning-forståelse. En fornyelse av</i> <i>Kunnskapsløftet</i> <i>2015 - 2016</i>	31 (16) treff	0 treff
<i>St.meld. nr. 21</i> <i>Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen</i> <i>2016 - 2017</i>	48 (17) treff	6 treff

Jeg vil nå gi en kort oversikt over hvordan aktuelle stortingsmeldinger omtaler mellomlederen, for å vise at selv om mellomlederen er tiltenkt en viktig rolle i skolen, er hun på samme måte som i forskning også noe neglisjert utdanningspolitikken. Dersom en leser disse stortingsmeldingene på Regjeringens nettside, er det en søkemotor til å lete etter ord og begreper innad i hver enkelt melding. Jeg gjennomførte søk i meldingene 30, 31, 19, 21, 22 og 28 (Kunnskapsdepartementet, 2004b, 2008, 2010, 2011, 2016, 2017) der jeg brukte søkeordene; ledelse, skoleledelse og mellomleder. Når en søker på ledelse, blir det treff også på skoleledelse. Dermed er skoleledelse en del av treffene innenfor «ledelse».

Av Tabell 1 går det frem at det er få eller ingen treff på «mellomledere», selv når det er et høyt antall treff på «ledelse». Samtidig er det interessant å merke seg at den ferskeste

meldingen har en jevnere fordeling mellom søkeordene og det er også her det er høyest antall treff på mellomlederen.

Nå vil det være utilstrekkelig å basere en forståelse av mellomlederrollens plass i styringsdokumenter utelukkende på tall. Derfor har jeg også sett kort på hvordan de tre søkeordene brukes i meldingene. Jeg vil bruke eksempler knyttet til kompetanseheving for å illustrere poengene mine.

Regjeringen er eksplisitt når de peker på at ledelsen i skolen er viktig for å forbedre læringsresultatene. De påpeker også at det i norsk skole er en svak kultur for at ledelsen blander seg i klasseromsaktiviteter og det som er tilknyttet pedagogisk utviklingsarbeid. I følge Regjeringen har Norge også relativt få systematiske opplegg for å heve kompetansen til skolelederne, sammenlignet med andre land innenfor OECD (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette er noen av grunnene til Regjeringen har ønsket en kompetanseheving for skoleledelsen. Men hvem er det Regjeringen tiltenker denne kompetansehevingen?

«På grunn av skoleledelsens betydning for kvaliteten i opplæringen vil departementet iverksette skolelederutdanning for alle nytilsatte rektorer, og gi tilbud til rektorer som mangler slik utdanning» (Kunnskapsdepartementet, 2008, pkt. 4.2.2). Dette sitatet poengterer noe som ser ut til å være gjennomgående i meldingene, nemlig at skoleledelse hovedsakelig henviser til rektor. Begrepet skoleledelse peker også på en fordeling av ledelsesansvar til flere enn bare rektor. Det kan være formelle ledere som mellomledere, men også lærere. Det er gjennomgående et fokus på at lærerne er de viktigste aktørene for å forbedre elevenes læringsutbytte. For å forsterke lærernes mulighet til å forbedre læringsutbytte, vil Regjeringen myndiggjøre lærerne ved bruk av ressurslærere, som får ekstra kompetanse i å lede utviklingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2013). Dermed ser det ut som skoleledelse også kan bety ressurslærere. Det kan da virke noe vagt hva som er mellomlederens rolle og ansvar i ledelsen. I den ferskeste meldingen ser det ut til å være noe mer fokus på mellomlederen (Kunnskapsdepartementet, 2017):

Departementet mener at statens støtte til kompetanseutvikling for skoleledere bør rette seg mot rektor som skolens øverste leder. Dette sikrer at nasjonale kompetanseutviklingstiltak treffer likt uavhengig av skolestørrelse og organisering. KS er i gang med et arbeid for å utvikle et modulbasert utviklingsprogram for mellomledere i grunnskole og videregående opplæring som lanserer i 2018. Departementet vil også støtte dette arbeidet økonomisk (Kunnskapsdepartementet, 2017, pkt. 4.2.2)

Selv om kompetanseheving i skolen fremdeles er rettet mot rektor, er det nå uttalt at også mellomledere skal få økt sin ledelseskompetanse. Men samtidig skal også lærerne få økt ansvar og muligheter.

1.2 Problemstilling

Basert på mangelen på forskning om blant annet hva mellomlederne i skolen gjør, men også fordi forventningene til mellomlederen i styringsdokumentene kan oppleves som noe uklare, ble jeg inspirert til å undersøke hvordan mellomlederne opplever at de faktisk kan oppfylle de forventningene som foreligger til rollen. Følgende problemstilling har vært utgangspunkt for undersøkelsen:

Hvordan opplever mellomlederen sine muligheter til å drive pedagogisk utviklingsarbeid?

Jeg vil belyse problemstillingen ved å gjennomføre kvalitative intervjuer med mellomledere i norsk ungdomsskole. Ved en gjennomgang av internasjonal forskning på skoleledelse, har Leithwood et al. (2008) oppsummert hovedfunnene og organisert dem i syv ulike fordringer for suksessrik skoleledelse. Fordringene har ulike karakterer. Fordring nummer to fokuserer på ledelse; alle suksessrike ledere, uavhengig av kontekst, baserer seg på det samme repertoaret av grunnleggende ledelesespraksiser. Disse praksisene har Leithwood et al. (2008) videre sortert i fire kategorier; «building vision and setting directions; understanding and developing people; redesigning the organization, and managing the teaching and learning programme». Disse kategoriene har ledet meg til å formulere følgende forskningsspørsmål som spesifiserer og utdyper problemstillingen:

- Hvordan opplever mellomlederne sine muligheter til bygge og utvikle relasjoner til kollegaer?
- Hvordan opplever mellomlederne sine muligheter til å sette visjoner for skolen?
- Hvordan opplever mellomlederne sine muligheter til å bidra til skolens endringsarbeid?

1.2.1 Begrepsforklaringer til problemstillingen

I styringsdokumenter brukes betegnelsen mellomleder, og det er også den betegnelsen jeg har valgt å bruke i problemstillingen og ellers i oppgaven. Blant mellomlederne jeg intervjuet har enkelte stillingstittelen inspektør, mens andre har tittelen avdelingsleder. Stillingstitlene er ingen pekepinn på hvilke oppgaver mellomlederne har og variasjonene

i oppgaver er knyttet til hvilken skole de jobber på. Begrepet mellomleder peker også på posisjonen mellomlederen har; mellom lærerne og rektor.

Begrepet *mulighetsrom* er inspirert av Ness og Søreide (2014), som betegner en del av de kreative prosessene som leder til utvikling som «The Room of Opportunity». I problemstillingen anser jeg mulighetsrom som en positiv ladet kombinasjon av muligheter og handlingsrom. Likevel etterspør jeg ikke om mellomlederne opplever at de har et mulighetsrom. Det ligger tvert imot en antagelse i bunn om at de har et mulighetsrom, og fokus i oppgaven er på hvordan mellomlederne opplever disse mulighetene.

1.3 Avgrensninger i oppgaven

Jeg har avgrenset fokuset i oppgaven av hensyn til tid og kapasitet. I norsk skolekontekst er det vanlig å få lederroller etter prinsippet best blant likemenn (Møller, 2009a, s. 207). Dermed kan en anta at de er best egnet av aktuelle kandidater, men en kan ikke trekke slutninger om hvordan og hvorfor de er best egnet i rollen. Andre personlige faktorer som kjønn kan også spille inn på rolleutførelse og utvikling av profesjonell identitet, men blir altså ikke diskutert.

De strukturelle rammene er ikke stort mer enn antydninger i oppgaven, men kunne ha vært tema for en oppgave i seg selv, knyttet til diskurser og deriblant føringer fra styringsdokumenter (Bennett, Woods, Wise, & Newton, 2007; Møller, 2004; Thomas & Linstead, 2002). Og som en del av de strukturelle rammene, eller som et selvstendig fokus, kunne makt ha blitt prioritert. Det er lett for å tenke på makt når en tenker på ledelse. Likevel har ikke makt blitt spesifikt vektlagt i oppgaven, utover det som er omtalt i metodekapittelet (Kapittel 3). Samtidig har jeg ikke vært likegyldig til at skoleledere må balansere sine fortellinger jfr. metodekapittelet; «Skoleledere vil gjerne, bevisst eller ubevisst, søke å finne en balanse mellom på den ene siden sin egen fremstilling av sin personlige bakgrunn og sine identiteter og på den annen side de forventninger og krav som samfunnet retter mot dem til enhver tid» (Møller, 2004, s. 80).

1.4 Oppgavens struktur

Kapittel 1 setter leseren inn i bakgrunn for valg av tema og problemstilling. I Kapittel 2

presenterer jeg teori som fungerer som redskaper for å forstå og diskutere det som kommer frem i intervjuene med mellomlederne. I Kapittel 3 redegjør jeg for min metodiske tilnærming. Dette inkluderer planlegging og gjennomføring av selve undersøkelsen, valg av vitenskapelige ståsted, samt valg av metodisk design og fremgangsmåte i analyse av materiale. Etiske aspekt blir diskutert, og jeg vil særlig peke på forskerrefleksjoner knyttet til det å intervju ledere. Analysen av mitt materiale blir presentert i Kapittel 4, og det presenteres her fire kategorier som følger med videre til diskusjonen. Kapittel 5 er oppgavens drøftingsdel. Utgangspunktet for drøftingene er de kategoriene analysen resulterte i. Diskusjonen er todelt, der jeg først diskuterer forhold knyttet til det å bli mellomleder, før diskusjonen vender over på å være mellomleder. Diskusjonen vil støtte seg til begrepene som jeg redegjorde for i Kapittel 2. Avslutningsvis i Kapittel 6, oppsummerer jeg kort hva jeg anser som sentrale faktorer for mellomlederens mulighetsrom. Jeg skisserer også forslag til videre forskning.

Kapittel 2 Teori

I dette kapitlet vil jeg trekke frem teori som kan fungere som redskaper til å forstå og diskutere funnene mine. Jeg vil først gjøre greie for begrepene *ledelse* og *ledelse i fellesskap*. Deretter vil jeg se på *mellomlederrollen*, før jeg redegjør for begrepet *identitet*. Til slutt vil jeg belyse begrepet *pedagogisk utviklingsarbeid*.

I prosessen med å søke etter relevant litteratur ble det klart at for å finne tidligere forskning og litteratur som kan knyttes til dette prosjektet, var det ikke tilstrekkelig å søke utelukkende innenfor feltet skoleledelse. Årsaken til dette er at eksisterende forskningslitteratur om mellomledere kan oppleves som begrenset (Abrahamsen, 2017) og som et uoversiktlig felt (Bennett et al., 2007). Dette skyldes delvis at mellomlederrollen i skolen har gjennomgått en utvikling med påfølgende endring av rolletittel de siste tiårene. Dermed er tidligere forskning på mellomledere i skolen basert på ulik terminologi. For eksempel ble begrepet *middle manager* brukt i engelskspråklig litteratur fra 1990-tallet. Dette ble etterfulgt av *subject leaders* på slutten av 1990-tallet, og i senere tid har begrepet *middle leaders* vært mest brukt (Bennett et al., 2007). I tillegg er en del av forskningen på mellomledere i skolen knyttet til land utenfor skandinavisk kontekst, og disse er ikke helt sammenlignbare med de lokale forholdene i Norge (Eide, 2015; Møller, 2009a). Særlig har mye av forskningen på mellomledelse utenfor skandinavisk kontekst fokus på å ha fagansvar (Bennett et al., 2007), og ikke på mellomledere som deltakere i en ledelsesgruppe med ansvar for skolens utvikling, eller på mellomledere som anser mellomlederrollen som et steg i forberedelsen på å bli rektor. På bakgrunn av det begrensede tilfanget av aktuell litteratur om mellomledere, ble det nødvendig å støtte seg på litteratur om rektorer, samt skoleledelse i grupper for bedre å forstå mellomlederens oppgaver og kontekst. Av samme årsak støtter jeg meg videre på litteratur om mellomledere fra generell organisasjonslitteratur i kombinasjon med litteratur om mellomledere fra skoleforskning for å belyse det spesifikke med mellomlederen. Jeg har i størst mulig grad sentrert søkefokuset på litteratur om leder- og mellomlederrollen tilknyttet endring, og litteratur om organisasjoner som er i utvikling.

Tidlig i undersøkelsens planleggingsfase, bet jeg meg merke i begrepet pedagogisk utviklingsarbeid (Mæland & Rygg, 2008). Det ga en god gjenklang hos meg og ble derfor et av begrepene i problemstillingen. Likevel har begrepet pedagogisk utviklingsarbeid

også ført meg ut i en omfattende søkeprosess. Selv om pedagogisk utviklingsarbeid er et prioritert område i norske styringsdokumenter, er det varierende hvordan det omtales. Regjeringens føringer for det pedagogiske utviklingsarbeidet, henviser til at skolen må utvikle seg til en lærende organisasjon, fordi dette er et grunnlag for at alle skolens aktører sammen kan gjennomføre de pedagogiske tiltak som er nødvendig gjennom skolebasert kompetanseutvikling, for å heve kvaliteten i norsk skole (Kunnskapsdepartementet, 2004a, 2008, 2010, 2011, 2013, 2016, 2017). Regjeringen viser til pedagogisk ledelse som nøkkelen for å få dette til. Derfor har jeg støttet meg til litteratur om skolebasert kompetanseutvikling, pedagogisk ledelse og skolen som en lærende organisasjon.

2.1 Ledelse

Ledelse er et så komplekst og mangfoldig felt at det er vanskelig, og heller ikke hensiktsmessig, å finne én definisjon som beskriver hva ledelse handler om (Day & Harrison, 2007; Wadel, 1997). Dette henger sammen med at ledelse foregår i alle virksomheter og på ulike måter, og at den er dynamisk ved at det er et felt som er i konstant utvikling (Day & Harrison, 2007; Lillejord, 2003; Møller, 2012). I tråd med utviklingen i skolen (Abrahamsen, 2017; Abrahamsen & Aas, 2016; Møller, 2009a, 2012) er det i mye større grad fokus på ledelse og ikke på lederen eller lederne i dagens skole. Jeg vil i denne oppgaven forstå ledelse som en aktivitet som er situert i en kontekst, og som mellomlederen utøver sammen med rektor, eller sammen med rektor og andre mellomledere.

En kan ikke se på lederen alene eller den enkelte leder som en del av et fellesskap for å forstå ledelse. Fokuset må også være på den samhandlingen som foregår mellom medlemmene i ledelsesfellesskapet. Ledere i dagens samfunn møter mange utfordringer, og vil derfor stadig komme i situasjoner der de mangler en opplevelse av gjenkjennelse. Dette fører til et behov for å forstå hvordan ledelsesgruppene i fellesskap skal møte utfordringene og løse dem sammen (Day & Harrison, 2007). Ledelse blir ekstra viktig i sosiale situasjoner som utsettes for store endringer (Day & Harrison, 2007), og Møller (2012) mener at vi kan beskrive skolens nåværende situasjon som et sted der man hele tiden må være forberedt på endring. I takt med at ledelsesoppgavene stadig endres, endres også lederrollen, noe som igjen påvirker lederens identitet. Identitet holdes derfor i økende grad frem som en nøkkel til å forstå hvordan skolens ledere og dermed skolens ledelse utvikles og endres (Crow, Day, & Møller, 2016; Day & Harrison, 2007; Helstad

& Møller, 2013). Sammenhengen mellom lederidentitet og ledelse utdypes i Delkapittel 2.3.

Jeg vil i det følgende fremheve de aspekter ved ledelse som er sentrale i oppgaven. Jeg vil først gjøre rede for ledelse som et relasjonelt fenomen, samt peke på ulike dimensjoner ved ledelse som anses som viktige i forbindelse med utviklingsarbeid. Til slutt vil jeg beskrive hvordan denne oppgaven bygger på en forståelse av ledelse som samhandling i et fellesskap.

2.1.1 Ledelse er relasjonelt.

Utgangspunktet i oppgaven er at ledelse er en aktivitet som foregår i samhandling mellom ledere og de som blir ledet (Wadel, 2003, s. 103). Dermed kan ledelsen beskrives som relasjonell og prosessuell (Wadel, 1997, s. 39). En slik forståelse understreker at ledelse er en samhandlings- og forhandlingsprosess, der aktørene gjennom ord og handling påvirker hverandre og på den måten bidrar til utvikling av organisasjonskulturen (Lillejord & Fuglestad, 1997).

Forskning på skoleledelse har primært vært knyttet til rektor, men dette er i endring. Etter hvert har det blitt fokus på at ledelse utføres av ulike ledere som jobber sammen for å lede skolen fremover (Abrahamsen, 2017; Abrahamsen & Aas, 2016; Day & Harrison, 2007; Møller, 2009a). Ved legge en relasjonell og prosessuell forståelse for ledelse i bunn, rettes fokus mot «samhandling, dialog, prosess og kultur» (Lillejord & Fuglestad, 1997, s. 16), og man forstår ledelse som samhandling mellom aktører. Ettersom det relasjonelle perspektivet har samhandling som fokus, er forholdet mellom to aktører den minste analytiske enhet, i følge Fuglestad (1997).

Dermed kan det se ut som at individet har lite fokus dersom man forstår ledelse i et relasjonelt perspektiv. Bjørnsrud (2015a, s. 18) påpeker at det i forbindelse med organisasjonslæring kan være lett å fokusere mindre på den enkeltes prosesser, og heller hovedsakelig fokusere på de kollektive prosessene. Ettersom den enkelte aktørs prosess baserer seg på den enkeltes identitet, samt den felles praksisen som den enkelte er en del av (Bjørnsrud, 2015a). En kan altså ikke se bort fra hvilke forutsetninger individet har for å kunne delta i relasjonelle prosesser, noe jeg utdyper i Delkapittel 2.3 om identitet. Hvilket ansvar og hvilke forventninger som knyttes til individets deltakelse i skolens utviklingsprosesser, kan heller ikke ignoreres. Dette utdypes i Delkapittel 2.4 om

pedagogisk utviklingsarbeid. I denne oppgaven ligger det altså et relasjonelt perspektiv på ledelse til grunn, men med en vektlegging av at en ikke kan overse den individuelle aktørs betydning i relasjonene.

2.1.2 Ledelsesdimensjoner

I alle organisasjoner vil det eksistere ulike typer oppgaver som ledelsen er ansvarlige for. Wadel (1997, s. 46) deler oppgavene i to dimensjoner som han omtaler som henholdsvis administrativ og pedagogisk ledelse. Administrativ ledelse omhandler den type oppgaver som det foreligger noenlunde klare retningslinjer for, der fokuset ikke er på å utvikle noe, men heller på å opprettholde status og å ta avgjørelser (Abrahamsen, 2017; Day, Gronn, & Salas, 2004; Lillejord, 2003; Stenshorne, 2015; Wadel, 1997), samt på å bygge opp systemer for å sikre en effektiv drift av organisasjonen (Lillejord, 2003). Pedagogisk ledelse referer til den type aktivitet som handler om å initiere læringsprosesser og refleksjon, endring og utvikling (Ertesvåg, 2015; Lillejord, 2003; Møller, 1996; Stenshorne, 2015; Wadel, 1997), men også til at aktørene skal lære å bruke det de har lært (Wadel, 1997, s. 46). Denne dimensjonen av ledelse baserer seg på gode relasjoner, dialog og samhandling, og er avhengig av tillit i relasjonsforholdene (Stenshorne, 2015). I en organisasjon er en avhengig av både den administrative og den pedagogiske dimensjonen for å sikre drift og utvikling (Lillejord, 2003; Wadel, 1997). Likevel kan den administrative ledelsen være enklere å utføre, fordi den er enklere å definere. Pedagogisk ledelse krever en mer langsiktig form for ledelse, både siden det kan ta tid før en ser resultater og fordi den baserer seg på relasjoner som det tar tid å utvikle (Wadel, 1997, s. 47).

Den pedagogiske ledelsen kan videre deles i to typer; re-produktiv og produktiv ledelse. Det er sannsynligvis spor av begge disse typene i alle organisasjoner, og hvilken type som dominerer gjenspeiler verdisynet i organisasjonen og/eller ledelsesgruppen (Wadel, 1997). Den re-produktive ledelsen kjennetegnes av en læringskultur preget av rette svar (fasit), og fokuserer på ferdige løsninger på problemer. Lederen i en re-produktiv kultur mener å vite hva som må læres og hvordan det skal læres, mens den produktive ledelsen kjennetegnes av en læringskultur preget av undring. Lederen er opptatt av å være spørrende og reflekterende og ønsker å få i gang refleksjonsprosesser. De som blir ledet i en slik kultur må også kunne lære fra seg, ta initiativ og komme med innspill (Wadel, 1997, s. 48-50). En ledelse med fokus på læring og produksjon av ny kunnskap er et godt

utgangspunkt for å forbedre læringskulturen ved en skole (Bjørnsrud, 2015c; Ertesvåg, 2014), og en relasjonell og prosessuell ledelse kan være et verktøy for å oppnå nettopp dette (Fuglestad, 1997; Lillejord, 2003; Wadel, 1997).

2.1.3 Ledelse i fellesskap

Ledelse er i følge Lillejord (2003, s. 120) de totale oppgavene og funksjonene som enhver organisasjon må ivareta. Videre påpeker hun at en lærende skole kjennetegnes ved at alle aktiviteter som kan føre til læringsprosesser vil ha betydning, men at det har mindre betydning akkurat hvem som utfører handlingene. Med utgangspunkt i at ledere møter mange forventninger og utfordringer, mener altså Day og Harrison (2007) at det ikke lenger er tilstrekkelig å se på ledelse som et individuelt fenomen. Ledere møter så mange utfordringer gjennom stadig nye pålegg fra sentrale myndigheter (Møller, 2009a, 2012), at det er behov for mer kollektive løsninger for ledelse (Day & Harrison, 2007). Dersom en fordeler de ulike ledelsesoppgavene på flere i fellesskapet, har en mulighet til å oppnå mer fleksibilitet, produktivitet og kreativitet enn det én leder alene kan klare. Som et resultat kan en få mer komplekse, nyskapende og omfattende løsninger på organisasjonens ulike utfordringer (Salas, Sims, & Burke, 2005, s. 556).

Kunnskapen som utvikles gjennom prosesser i et fellesskap kan bli en felles kapasitet, og er i følge Day et al. (2004, s. 876) et resultat av samarbeid innad i ledelsesgruppen. Denne kunnskapen er ikke knyttet utelukkende til hva den enkelte leder bidrar med inn i ledelsesfellesskapet (input), men også av hvordan ledelsesfellesskapet samarbeidet og oppnår felles læring. Kapasiteten anses som viktig for team, spesielt når ledelsesfellesskapet møter utfordringer som ikke har enkle løsninger (Day et al., 2004), for eksempel når en skole skal engasjere alle ansatte i å lære og opprettholde læring (Oterkiil, 2015). Ved å utvikle kapasitet gjennom samarbeid, fellesskapslæring og delt ansvar for ledelse, vil kapasiteten kunne bli en styrke og hjelpe ledelsesfellesskapet med å bli tilpasningsdyktige og allsidige (Day et al., 2004; Salas et al., 2005). Dermed kan kapasitet anses som en drivkraft for å få de ansatte med endringsprosesser (Oterkiil, 2015).

For å forstå samspillet i et fellesskap kan en se på hvordan prosessene innad i fellesskapet foregår. Samtidig må en også ha fokus på de rammene som ligger til grunn for virksomheten gjennom organisasjonens strukturer og system (Day et al., 2004; Fuglestad,

1997; Salas et al., 2005; Wadel, 1997).

2.2 Mellomlederrollen

Rollen mellomlederen har i ledelsesfellesskapet er med å definere hvilke oppgaver hun har. Hver enkelt mellomleder vil fylle rollen på sin måte, avhengig av hvilken identitet hun har, og hvilke forhold som påvirker henne både privat, sosialt og profesjonelt. Derfor vil et blikk på mellomlederrollen med utgangspunkt i rollebegrepet gi en bedre mulighet til å forstå hvordan mellomlederen forholder seg til sine omgivelser og til sine ulike roller og de tilhørende oppgaver (Järventie-Thesleff & Tienari, 2015; Møller, 2004)

I følge Järventie-Thesleff og Tienari (2015) har forskning på roller i hovedsak vært basert på et funksjonalistisk rollesyn, som forstår en rolle som noe som er forhåndsbestemt og statisk. Rollebegrepet i denne oppgaven knyttes derimot til et mer dynamisk perspektiv, der rolle-forventninger forstås mer som noe som justeres med endringer i omgivelsene og i mindre grad som predeterminerte forventninger (Järventie-Thesleff & Tienari, 2015). Innen en funksjonalistisk innfallsvinkel vil dessuten begrepet rollekonflikt være sentralt. I denne oppgaven vil heller begrepene rolle-bekreftelse og rolle-avkreftelse (Ashfort et al., 2000, p. 475; Ashforth, 2001, p. 6 i Järventie-Thesleff & Tienari, 2015) benyttes for å ivareta et mer dynamisk syn på rolle.

2.2.1 Rolleforventninger

I Norge har det siden rundt 2009 vært gjennomført en strukturell reorganisering av ledelsesformen i ungdomsskolen (Abrahamsen, 2017). Det er ikke lenger hovedfokus på én sterk og «heroisk» leder i rektor, men mer på en større fordeling av ansvar i ledelsesgrupper (Abrahamsen, 2017; Abrahamsen & Aas, 2016; Møller, 2009a, 2012). For mellomlederen har denne endringen medført større ledelsesansvar, med en særlig forventning om å utføre pedagogisk ledelse (Abrahamsen, 2017; Mæland & Rygg, 2008; Risøy, 2014) og dermed også endringsarbeid.

Mellomlederen kan oppleve endrete forventninger både når de skifter rolle fra å være lærer til å bli leder, men også når de er medansvarlige for endrings- og utviklingsarbeid på skolen sin. Utfordringene er knyttet både til å bevege seg mellom ulike roller og rolleforventninger, men også til å kunne tilpasse sin oppførsel og å kunne justere ferdighetene i takt med endringer i rolleforventninger (Doyle, 2002). For en fersk leder

innebærer det at hun må kunne «avlære» ferdigheter tilknyttet tidligere roller for å kunne tilegne seg nye ferdigheter (Hill, 2003). Dersom mellomlederne ikke mestrer de ulike ferdighetene, kan resultatet for eksempel være at en planlagt endring mislykkes (Bryant & Stensaker, 2011; Doyle, 2002). Det kan også føre til at mellomlederen får dårlige relasjoner til sine medarbeidere, noe som gjerne vil medføre personlige utfordringer og rolle-avkrefteelse for mellomlederen (Bryant & Stensaker, 2011).

2.2.2 Å håndtere ulike roller og forventninger

Et resultat av en rolle-avkrefteelse kan være at mellomlederne vender oppmerksomheten mot oppgaver de allerede er komfortable med, eller som knytter seg til det fellesskapet de allerede er kjent med (Bryant & Stensaker, 2011; Thomas & Linstead, 2002). Uavhengig av hvilken erfaring mellomlederen har, blir hun møtt med forventninger om å oppfylle både nødvendige og forventede rollekrav, samt å møte ulike rolleforventninger innenfor et skiftende organisatoriske terreng (Bryant & Stensaker, 2011).

Den hierarkiske posisjonen som mellomlederne har mellom lærerne og rektor, innebærer at de er plassert tett på de som vil bli mest påvirket av den endringen som skjer på skolen, nemlig lærerne. Denne nærheten kan være en mulighet til bedre å forstå hvordan endring vil påvirke både ledelse og lærere (Bryant & Stensaker, 2011). I endringssituasjoner som medfører nye oppgaver må mellomlederen forholde seg til blandete og tvetydige opplevelser i sitt forsøk på å definere og bli fortrolig med sine nye oppgaver. Slike endringer kan for lærerne gi en opplevelse av at mellomlederen skifter side, og derfor kan de kan komme til å anse mellomlederen som en fiende eller en sviker (Doyle, 2002, s. 466). Denne type relasjonelle spenninger vil kunne påvirke mulighetene mellomlederen har til å utføre ulike oppgaver, og hvorvidt mellomlederen vil fungere som en fremmer eller en hemmer i utviklingsarbeidet (Mantere, 2008, s. 295). Mantere (2008, s. 294) viser til forskning som påpeker at mellomledere kan være drivere av strategiske prosesser i en organisasjon, og Thomas og Linstead (2002) holder frem mellomlederen som en ny kraft som er essensiell for å få til endringer i offentlig sektor. Gurr og Drysdale (2013) understreker mellomlederens muligheter ytterligere ved å anse mellomlederne i skolen som sentrale for å forbedre undervisning, men viser til at dette krever at arbeidet må gjenspeiles i skolens strukturer.

Rolle-avkrefteelse kan også føre til at mellomlederen søker etter ny mening og rolle-

bekreftelse. I situasjoner der kryssende eller delvis uklare rolleforventninger gjør det vanskelig å holde fast på en identitetsfølelse, vil mellomlederen gjerne forsøke å forstå seg selv og skape ny mening av situasjonen (Bryant & Stensaker, 2011; Crow et al., 2016; Doyle, 2002; Møller, 2004; Thomas & Linstead, 2002). Hvilket handlingsrom mellomlederen får til å skape ny mening vil påvirkes av relasjonelle forhold, men vil også være avhengig av hvordan systemer og strukturer på den enkelte skole tilrettelegger for, eller eventuelt motvirker, meningsskapende prosesser (Doyle, 2002; Mantere, 2008). I følge Bryant og Stensaker (2011) kan vi utvide vår forståelse av hvordan mellomledere utvikler sosial orden innenfor sine ulike roller og oppgaver, ved å ha fokus på de forhandlinger mellomlederne inngår i:

By focusing on the various ways in which middle managers negotiate a new order of work through interactions that shape the actions they take and the language they draw on to legitimize their own actions and interactions, a more nuanced and comprehensive understanding of middle management might be developed. (Bryant & Stensaker, 2011, s. 359)

Ved å forstå roller som noe som er sosialt konstruert i en kontekst som defineres av mikrososiale handlinger og makro-organisatoriske strukturer, forventer Bryant og Stensaker (2011) at vi kan få en dypere forståelse av hvordan mellomledere navigerer og forhandler mellom konkurrerende roller, forventinger og spenninger. Dette er noe av kjernen i forhandlingsteori, som vil bli utdypet i neste delkapittel.

2.2.3 Rolleforsandlinger og mikro- og makroforhold

Mye litteratur knyttet til roller baserer seg på en funksjonalistisk oppfatning som forstår rolleadferd med utgangspunkt i strukturer i organisasjonen, det vil si på et makronivå (Mantere, 2008, s. 295). Innen rolle-litteraturen eksisterer det også en interaksjonistisk tilnærming som fokuserer på hvordan mening skapes og forhandles i rollen, uten å ta hensyn til de makrostrukturelle prosessene. Med fokus på mikronivå vil en kunne få forståelse av hvordan mellomlederne fyller rollene sine, og hvordan forventningen påvirker deres målrettede handling (Bryant & Stensaker, 2011; Mantere, 2008). Begge disse tilnærmingene begrenser likevel forståelsen av roller ved at de forholde seg til enten interne eller eksterne faktorer. I følge Mantere (2008) er det innenfor rolleforskning lite litteratur der en inkluderer begge disse faktorene. Bryant og Stensaker (2011) foreslår derfor å bruke et helhetlig perspektiv for å forstå prosessene mellomlederne inngår i for å forhandle om mening. Bryant og Stensaker (2011) introduserer begrepene mikrososiale

samhandlinger og makro-organisatoriske strukturer for å beskrive de ulike faktorene som inngår i denne helheten. Mikrososiale samhandlinger viser til de mange relasjonelle samhandlingene mellomledere konstant er involvert i med andre, mens makro-organisatoriske faktorer er for eksempel formelle regler, prosesser og organisasjoners hierarki. Bryant og Stensaker (2011) sin forståelse av meningssskaping-prosessene mellomledere inngår i, vil i Delkapittel 2.3.6 utdypes i sammenheng med forhandling (negotiation) av mellomlederidentitet.

2.3 Identitet

Det finnes mange definisjoner av identitet og identitetsbegrepet innen samfunnsvitenskapelig forskning (Cardoso, Batista, & Graca, 2014; Stets & Burke, 2000; Stryker & Burke, 2000). I dette delkapittelet vil jeg først knytte identitetsteori til forholdet mellom rolle og identitet, for å begrunne hvorfor identitet er en del av oppgaven. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan jeg forstår identitet, samt hvilke kontekster som påvirker og utfordrer utviklingen av identitet. Til slutt vil jeg vise hvordan en bedre kan forstå identitetsarbeid ved hjelp av forhandlingsteori (negotiated order) (Bryant & Stensaker, 2011; Swann Jr, Johnson, & Bosson, 2009; Ting-Toomey, 2015).

2.3.1 Hvorfor identitet? Forholdet mellom rolle og identitet

I litteraturen har skolelederrollen gjerne vært knyttet til rollebegrepet, men Møller (2004, s. 60) mener at dette ikke lenger er tilstrekkelig, fordi denne forståelsen ikke rommer de stadig økende og kryssende forventningene som er knyttet både til rektor og til skolens lederteam. Mens rollebegrepet i stor grad forbindes med de normer og forventninger som er knyttet til den enkelte stilling, rommer identitetsbegrepet i større grad individuelle forskjeller (Møller, 2004). Dersom rolleforventninger ikke stemmer overens med en persons identitet, kan det oppstå en ubalanse som leder til en identitetskonflikt. Denne identitetskonflikten kan deretter lede til nye meningsforhandlinger (Bryant & Stensaker, 2011). Dette kan for eksempel skje når en lærer skifter rolle til mellomleder. Ved å anerkjenne hvordan endringer påvirker et individs forståelse for en gitt rolle, får vi også muligheten til å forstå dynamikken mellom roller som utvikler seg og den sosiale konstruksjon av identitet (Järventie-Thesleff & Tienari, 2015). Day og Harrison (2007) oppsummerer dette slik: «Identity is important for leaders because it grounds in understanding whom they are, their major goals and objectives, and their personal

strengths and limitations» (Day & Harrison, 2007).

2.3.2 Identitetsbegrepet i oppgaven

Man kan omtale identitetsbegrepet på ulike måter. Innenfor en eksistensialistisk tilnærming til identitet vil en ta utgangspunkt i at alle mennesker har en kjerne i seg selv som er stabil og ikke kan endres (Søreide, 2006). I et slikt perspektiv vil ulike roller i skolen kunne fungere støttende for mellomledernes identitetskjerne, eller i motsatt fall svekke denne kjernen (Søreide, 2007, s. 23). Innen en konstruktivistisk tilnærming til identitet er derimot identitet forstått som dynamisk. Mennesker og deres identitet ansees som å være i kontinuerlig forandring for å finne mening og orden (Maclure, 1993; Møller, 2004), eller som Søreide (2007, s. 24) uttrykker det: «for å balansere handlingene de anser som normale og fornuftige». Identitet i en konstruktivistisk tilnærming er ikke noe som er medfødt eller som bestemmes av omgivelsene, men en prosess der hver enkelt er en aktiv deltaker for å skape sin egen identitet (Skrøvset & Stjernstrøm, 2006). Identitetsprosessene forhandles og utvikles gjennom relasjoner med andre (Day et al., 2004; Day & Harrison, 2007; Møller, 2004; Skrøvset & Stjernstrøm, 2006; Søreide, 2007). Den konstruktivistiske tilnærmingen vil være utgangspunktet for identitetsforståelsen i denne oppgaven.

2.3.3 Identitetsarbeid i et sosialt perspektiv

Ettersom vi deltar i en rekke sosiale kontekster, vil den enkelte kontekst påvirke hvordan vi forstår oss selv (Møller, 2004; Skrøvset & Stjernstrøm, 2006). Wengers teori om praksisfellesskap vektlegger at deltakelse i ulike fellesskap gir medlemmene mulighet til å skille mellom hva som er viktig og hva som ikke betyr noe (Møller, 2004, s. 75). Innenfor et sosialt identitetsaspekt kan disse kontekstene omtales som «praksis». Hver av oss er medlemmer i ulike praksisfellesskap, og hvert fellesskap har sin praksis som gir struktur og mening (Skrøvset & Stjernstrøm, 2006).

Når vi inngår i et praksisfellesskap, vil vi kunne speile oss i reaksjoner fra de andre i fellesskapet. Dette vil i følge Møller (2004) kunne styrke både vår kompetanse og vår identitet. Dermed kan en si at deltakelse i ulike praksisfellesskap fungerer som referanserammer man kan forstå seg selv innenfor. Deltakelsen vil derfor ha betydning for vår identitetsutvikling og hvordan vi som individer deltar i sosiale prosesser. Det vil

for eksempel være ulikt hvor vi henter mening. Én mellomleder kan hente mening fra deltakelse i læreraktiviteter, mens en annen mellomleder henter mening om undervisning fra litteratur og diskusjoner i det praksisfellesskapet ledelsesgruppen utgjør. Deltakelsen er en aktiv prosess, og Skrøvset og Stjernstrøm (2006, s. 163) peker på at den dermed referer både til handling og relasjoner til andre deltakere i praksisfellesskapet. Møller (2004) utdyper det slik:

Hvis vi skal forstå dannelsen av skolelederidentitet ut fra dette perspektivet, blir det viktig å undersøke hva rektorene forteller om sin praksis – hvilke sosiale fellesskap er viktige for dem, hvilke identifiserer de seg med, og hvilke distanserer de seg fra? Hva gir mening for dem, hva skaper energi og blir som drivkraft i jobben som rektor? (Møller, 2004, s. 78).

Det er grunn til å tro at det også er viktig å identifisere hvilke sosiale fellesskap som er viktige for mellomlederne for å forstå hva som er grunnlag for deres utvikling av mellomlederidentitet.

Det kan diskuteres hvorvidt en skole tilfredsstiller Wengers definisjon av praksisfellesskap (Møller, 2004, s. 76; Skrøvset & Stjernstrøm, 2006). Ettersom det sosiale perspektivet i oppgaven skal fungere som en innramming og kontekstualisering av identitetsarbeidet, legger jeg meg imidlertid i oppgaven på linje med Møller (2004). Hun aksepterer at identitetsarbeid foregår i fellesskap uten å diskutere styrken i fellesskapene slik Wenger gjør (Møller, 2004).

2.3.4 Identitetsarbeid i et individuelt perspektiv

Ved å trekke på Wengers sosiale perspektiv på identitetsdannelse, er det en fare for at man har mindre fokus på den læringen som skjer i hvert enkelt individ (Møller, 2004, s. 82). Derfor vil det være hensiktsmessig å supplere dette sosiale perspektivet med perspektiver som også ivaretar individuelle aspekter ved identitetsutvikling. Day og Leithwood (2007) gjør dette ved å dele inn i tre ulike identitetsdimensjoner. Private dimensjoner kan være knyttet til å være for eksempel en venn, en far eller en partner. Videre er sosiale dimensjoner knyttet til det som for eksempel skjer i et klasserom, og som påvirkes av lokale forhold. Til slutt er det en profesjonell dimensjon, som blant annet er knyttet til rolleforventninger og politiske føringer. Hvilken dimensjon som til enhver tid er aktivert, er avhengig av situasjon og kontekst (Crow et al., 2016; Day & Harrison, 2007).

Day og Harrison (2007) peker på at utviklingen av en leders profesjonelle identitet går gjennom ulike nivåer. De ser en utvikling som beveger seg fra et individuelt, via et relasjonelt, til et kollektivt nivå. Hvert av de tre nevnte utviklingsnivåene har ulike ferdigheter knyttet til seg og disse ferdighetene må utvikles før lederen kan lære nye og mer komplekse ferdigheter. Siden vi alle er ulike og har forskjellige forutsetninger, samt at ledelseskontekster er ulike, vil lederes identitetsutvikling skje i varierende tempo. Dermed mener Day og Harrison (2007) at det er viktig å ta hensyn til individuelle variasjoner i utviklingen av den profesjonelle identiteten. Videre peker de på et økende behov for å fokusere på relasjoner til andre når ledelsesansvaret øker. Dette forklarer de med at de anser ledelsesansvar i en gruppe som en mer komplisert ledelsesform enn individuell ledelse, og at det derfor er behov for å utvikle en individuell og relasjonell identitet videre til en kollektiv identitet. Av den grunn foreslår Day og Harrison (2007) å fokusere på utvikling av ledelsesidentitet fremfor på lederferdigheter.

2.3.5 Identitetsutvikling

Ved å oppnå en bedre forståelse av seg selv, mener Day og Harrison (2007) at lederen kan utvikle styrkede lederegenskaper. De peker også på nyere forskning, som viser at det å utvikle en lederidentitet er avgjørende for den kontinuerlige utviklingen av lederegenskaper. Videre peker de på at selv om man innen dette forskingsfeltet vektlegger ulike nyanser, er man samstemte på at identitetsutvikling skjer som et resultat av et utfordrende miljø og hvordan hver enkelt håndterer de ulike utfordringene. Det kan være endringer i arbeidssituasjonen (Bryant & Stensaker, 2011) eller spenninger som oppstår mellom ulike aktører og diskurser som utløser utfordringer som fører til identitetsutvikling (Møller, 2004; Thomas & Linstead, 2002).

2.3.5.1 Endringers betydning for identitetsutvikling

Ulike forhold påvirker hvilke muligheter mellomlederne får til å utvikle en mellomlederidentitet; det kan være statusendring, endrede forhold på arbeidsplassen og uventede personlige hendelser. Eksempler på slike endringer kan være når en lærer blir mellomleder, eller når en innad i skolen skal iverksette pedagogiske endringer. Fordi det krever ekstra kapasitet å forholde seg til slike skifter, påvirker endringer både arbeidskraft, jobbtilfredshet, effektivitet og velvære (Day & Leithwood, 2007) og dermed påvirker det også identitetsutviklingen (Day & Harrison, 2007). Endringer påvirker

stabilitet og spenninger, fordi en må skape ny mening i situasjonen (Day & Leithwood, 2007; Møller, 2004). Dermed kan ustabilitet bidra til utvikling (Bennett et al., 2007) og anses som nyttig, forutsatt at det blir håndtert på en hensiktsmessig måte (Bjørnsrud, 2015c, s. 27) og leder til stabilitet. Crow et al. (2016) påpeker at rektorer må utvikle en identitet som er mest mulig stabil til enhver tid, for at skoleledelsen og derav også skolen, skal blomstre. Det er grunn til å anta at dette også gjelder mellomledere.

2.3.5.2 Spenningers betydning for identitetsutvikling

Thomas og Linstead (2002) peker på at mellomlederne i usikre situasjoner vil forholde seg til ulike diskurser for å legitimere og rettferdiggjøre sin posisjon. For mellomledere i skolen er det til enhver tid et utvalg av diskurser å forholde seg til og hver enkelt leder vil finne mening og legitimering i ulike diskurser og blant ulike aktører (Bennett et al., 2007; Møller, 2004). Det kan være skoleeier, lærere, elever, foreldre, rektor, eller de andre i ledelsesgruppen. Men det kan også være gjennom relevant teori eller videreutdanning (Møller, 2004). Disse diskursene kan for mellomlederne i følge Thomas og Linstead (2002) oppleves som et forankringspunkt som bidrar til å skape mening og tilhørighet.

De ulike fellesskapene som skoleledere skal ta hensyn til (jfr. Delkapittel 2.1.3), kan også gi en opplevelse av å være fanget i møtet mellom kryssende interesser mellom ulike aktører (Crow et al., 2016; Møller, 2004). I følge Mantere (2008) er det nettopp i møtet mellom ulike interesser at en forhandler om sin posisjon. Dersom det oppstår spenninger mellom ulike aktører, må lederne på en skole forhandle for å legitimere sine posisjoner og skape sin identitet (Møller, 2012; Thomas & Linstead, 2002).

2.3.6 Forhandlingsteori

Teorien om «forhandlet orden» (*negotiated order*) er en sosiologisk teori som utforsker hvordan det skapes mening gjennom samhandling og kontinuerlig forhandling mellom ulike parter som har varierende interesser (Bryant & Stensaker, 2011; Mantere, 2008) og gjensidige forventninger (Mantere, 2008). Forhandlingsteori retter fokuset mot et helhetlig rammeverk for forhandling, det vil si at det ikke bare er fokus på relasjoner (mikrososiale samhandlinger) eller normer og strukturer (makro-organisatoriske strukturer), men heller på hvordan de ulike nivåene sammen påvirker identitetsforhandlinger (Bryant & Stensaker, 2011; Swann, 1987). Teorien peker også på hvordan det mindre formelle mikrososiale forhandlingsrommet påvirkes av

makrostrukturelle faktorer (Bryant & Stensaker, 2011).

Forhandlingssituasjoner fremtvinges gjerne som tidligere nevnt, som en konsekvens av endring (Bryant & Stensaker, 2011). Endringene innebærer strategiske forhandlinger knyttet til forventninger og strukturer, men også relasjonelle (*interaction*) og internaliserte-forhandlinger (*intra-action*) (Bryant & Stensaker, 2011, s. 360). Internaliserte-forhandlinger kan tilsvare det som betegnes som identitetsforhandlinger (Swann Jr et al., 2009; Ting-Toomey, 2015) og som har fokus på det som skjer med hvert enkelt individ i slike forhandlinger (Ting-Toomey, 2015).

Identitetsforhandlinger fører likevel ikke automatisk til endringer, Ting-Toomey (2015) peker på at en må være mottakelig for forhandling for at endringer skal kunne oppnås: «It also means “emptying our mindset” and de-cluttering the internal noises so that we can listen with a pure heart» (Ting-Toomey, 2015). Hun omtaler dette som bevissthet (*mindfulness*), noe som innebærer å være oppmerksom på situasjon og kontekst. En annen måte å se dette på, er at endring krever at man avlærer allerede etablerte og innlærte antagelser og følelser (Hill, 2003). Gjennom å være bevisst (*mindful*), mener Ting-Toomey (2015) at det vil være lettere å fokusere på relasjonelle forhold og dermed forstå seg selv bedre i forhold til de andre i den aktuelle konteksten. Dette har betydning for måten en deltar i fellesskap på, fordi relasjonene innad i den enkelte gruppe påvirkes på en positiv måte når en føler seg inkludert. Og motsatt, dersom en ikke opplever å få bekreftet sin identitet innenfor en kontekst eller gruppe, vil en oppleve manglende tilhørighet. Dette kan bli synlig gjennom uoppmerksom deltakelse (*mindless attendance*), egosentrerte monologer, eller maktdominans. Dette vil i følge Ting-Toomey (2015) påvirke gruppedynamikken på en negativ måte.

2.4 Pedagogisk utviklingsarbeid

Pedagogisk utviklingsarbeid handler om å inkludere alle individer i en organisasjon og om å bruke deres individuelle ferdigheter til å sammen fusjonere forskning, egne erfaringer og skolens behov sammen med skolens kultur, til ny kunnskap som setter mål for skolen og som kan utvikle både individene og organisasjonen (Bjørnsrud, 2015a, 2015c). Pedagogisk utviklingsarbeid innebærer også å tilrettelegge for å forbedre læringskulturen i en organisasjon, slik at det kan foregå læring blant de ansatte, noe som igjen leder til forbedret pedagogisk arbeid. Ettersom det er begrenset med litteratur

knyttet til begrepet pedagogisk utviklingsarbeid var det nødvendig for meg å gjøre meg kjent med forskning og teori om hva en lærende organisasjon, samt skolebasert kompetanseutvikling er, for å få en forståelse av hva pedagogisk utviklingsarbeid innebærer. For leseren er det i tillegg hensiktsmessig å ha i mente det som er nevnt om pedagogisk ledelse i Delkapittel 2.1.2, for mens pedagogisk utviklingsarbeid handler om hvordan kunnskap og praksiser utvikles i en skole, er fokus innenfor pedagogisk ledelse på å tilrettelegge for disse prosessene (Ertesvåg, 2015; Møller, 1996; Wadel, 1997).

Skolebasert utvikling har et siktemål om at det innad i en skole skal foregå organisasjonslæring (Bjørnsrud, 2015a, 2015c). Organisasjonslæring avstedkommer at kunnskap må anses som noe som blir konstruert av mennesker gjennom aktive samhandlingsprosesser (Lillejord, 2003, s. 13). Det er ikke lenger bare fokus på at skolen er en læringsarena for elever, men alle aktører i skolen skal nå lære. Lillejord (2003, s. 15) peker på tre sammenvevde prosesser som foregår i en lærende organisasjon: å skape kunnskap, å spre den nyvunne kunnskapen, og å ta i bruk den nyskapte kunnskapen i organisasjonen. For å oppnå suksess i disse prosessene, viser Lillejord (2003) til et behov for å bearbeide informasjonen som tilføres de ulike praksisene i skolen. Pedagogisk utviklingsarbeid vil dermed handle om å inkludere alle aktører i en organisasjon, og om å bruke deres individuelle ferdigheter til sammen å fusjonere forskning, egne erfaringer og skolens behov med skolens kultur, til ny kunnskap som setter mål for skolen og som kan utvikle både individene og organisasjonen. Disse prosessene er i fokus i neste delkapittel.

2.4.1 Prosesser tilknyttet pedagogisk utviklingsarbeid

I prosesser der informasjon og kunnskap skal bearbeides for å få til utvikling, er det en forutsetning at arbeidet engasjerer lærerne og andre ansatte (Bjørnsrud, 2015a; Ertesvåg, 2015; Harris & Spillane, 2008). Utviklingen av praksis baserer seg i følge Ertesvåg (2015, s. 44) på tre hovedkilder: lærernes praksiserfaring, forskning, og kunnskap fra kollegaer eller mentorer. Bjørnsrud peker på at premisene for slike prosesser er at det først foregår en individuell refleksjon, og deretter en kollektiv refleksjon, ettersom kollektivet ikke kan lære uten at individet først lærer (Bjørnsrud, 2015c). Refleksjonene må dreie seg om erfaringer fra praksis, og om teoretisk kunnskap og empiri, for at de skal kunne lede til handling og forbedring (Wadel, 1997).

Skolebasert kompetanseutvikling fokuserer på læring lokalt og i den kontekst og situasjon som behovene oppstår i (Bjørnsrud, 2015c; Kunnskapsdepartementet, 2013; Møller, 2009a). Den lokale forankringen synliggjøres blant annet gjennom hvordan hver skole har sin lokale tolkning av føringer fra myndighetene (Bjørnsrud, 2015a; Møller, 2009a). Videre baserer skolebasert kompetanseutvikling seg på at aktørens erfaringer, ferdigheter og kunnskap bidrar til å utvikle skolenes kompetanse og kunnskap. I prosessene innad i fellesskapene på den enkelte skole, vil medlemmene utveksle meninger og erfaringer, og disse prosessene blir dermed er en arena for å definere hva som er skolens behov.

Likevel er det ikke slik at den erfaringen og kunnskapen som aktørene har, alltid er så lette å få tak på. Kunnskapen er gjerne taus og implisitt og derfor vanskelig tilgjengelig (Eraut, 2009). Samspillet mellom deltakerne kan bidra til å artikulere den tause kunnskapen og gjøre den tilgjengelig for kollegiet (Bjørnsrud, 2015a; Schømer & Vinje, 2015). I tillegg kan meningsutvekslingene føre til at ny kunnskap uttales (Ness & Søreide, 2014; Schømer & Vinje, 2015; Sfard, 1998; Tanggaard, 2007). Når kunnskapen er tilgjengelig, kan den danne et utgangspunkt for å etablere et felles språk og en felles plattform for skolen. Dette vil være viktig for å utvikle ny kunnskap som kan legge et grunnlag for utvikling av praksis (Bjørnsrud, 2015a; Ness & Søreide, 2014).

En del av denne prosessen innebærer å legge frem ulike perspektiver. Det kan vise seg at kollektivet har så kontrastfylte meninger at det oppstår spenninger (Sfard, 1998). På den ene siden kan det føre til at deltakerne driver hverandre fremover og utvikler kunnskap som bidrar til å legitimere mål og å vise vei for organisasjonen (Bjørnsrud, 2015a; Ertesvåg, 2015; Leithwood et al., 2008; Lillejord & Fuglestad, 1997). På den andre siden er det i følge Bjørnsrud (2015a) ikke gitt at slike prosesser fører til utvikling. Dette henger sammen med at ikke alle fellesskap klarer å håndtere motsetninger på konstruktive måter. Som et resultat vil motsetningene forsterkes, i stedet for å samle fellesskapet om et felles mål (Lillejord, 2003, s. 14). De fellesskap som håndterer ulike perspektiv på en god måte, kjennetegnes gjerne av en delings- (Bjørnsrud, 2015a; Stenshorne, 2015), eller en læringskultur (Wadel, 1997). Slike delings- eller læringskulturer beskrives som essensielle i organisasjonslæring og i skolebasert kompetanseutvikling (Lillejord, 2003, s. 15; Schømer & Vinje, 2015, s. 120; Stenshorne, 2015; Wadel, 1997), fordi slike kulturer fører til en aktivering av fellesskapets ressurser (Schømer & Vinje, 2015, s. 124). Det er likevel ikke tilstrekkelig å utforme felles mål og en felles plattform. Arbeidet må også skriftliggjøres og systematiseres.

2.4.2 Systematisering av utviklingsarbeid

For å kunne få til pedagogisk utviklingsarbeid slik det ser ut til å forventes ut fra styringsdokumenter, ligger det et dynamisk perspektiv på organisasjonen i bunn, ettersom skolen stadig skal utvikle og forandre seg. Organisasjonens systemrettede arbeid må ta hensyn til det dynamiske aspektet for at et slikt arbeid skal gi resultater (Lillejord, 2003; Stenshorne, 2015). Et av kjennetegnene på en lærende organisasjon er i følge Øhra (2015) at den systematisk arbeider for å oppnå felles mål og visjoner. Dersom skolen mangler (eller har svake) makro-organisatoriske strukturer, kan det føre til at skoleledelsens gjennomføringsevne svekkes. Resultatet blir at ledelsen inntar en tilbakeholden eller forsiktig tilnærming til endringsarbeidet (Stenshorne, 2015, s. 72). En slik holdning vil påvirke hele organisasjonen, og også hvordan lærerne forholder seg til endringsarbeidet de skal være med på å utføre, tilliten lærerne har til skoleledelsen, og om det opparbeides trygghet i arbeidet på skolen (Bjørnsrud, 2015b; Øhra, 2015). En måte å oppnå trygghet på, er ved å opparbeide mest mulig oversiktlige og forutsigbare forhold gjennom gode strukturer. Da kan også lærerne lettere bli motiverte og opparbeide stabile følelser (Day & Harrison, 2007; Oterkiil, 2015; Weisbord, 1976). For å oppnå dette, viser Stenshorne (2015, s. 71) til et behov for at det tilrettelegges for at lærerne har tid til å konsentrere seg om utvalgte temaer over tid, i tillegg til at ledelsen utpeker en tydelig retning og fokus for skolens utviklingsarbeid. Som Stenshorne (2015, s. 70) påpeker: «Jo mer spesifikke og konkrete mål, jo tydeligere og lettere blir det å holde tak i dem». Lillejord (2003, s. 183) plasserer ansvaret for å dokumentere resultatet av problemløsningsprosesser hos skolelederen. På denne måten kan prosessene bli en del av organisasjonslæringen. Ettersom ledelsesgruppen også kan anses som et fellesskap, er det grunn til å tro at de samme forutsetninger knyttet til forutsigbarhet, rammer og skriftlighet også vil påvirke det utviklingsarbeidet en mellomledergruppe skal utføre.

Kapittel 3 Metode

I denne studien har jeg undersøkt hvordan mellomledere i ungdomskolen opplever sine muligheter til å drive pedagogisk utviklingsarbeid. Dette kapitlet tar for seg planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen som foregikk høsten 2016. Videre vil jeg presentere vitenskapssyn, datainnsamlingsmetode og beskrive analyseprosessen. Avslutningsvis vurderer jeg etiske hensyn og utfordringer, og vektlegger særlig det å intervju mellomledere i et symmetriperspektiv, da dette har vært sentralt i min prosess under bearbeiding av materialet.

3.1 Vitenskapelig forankring og metodevalg

Når jeg i problemstillingen etterspør hvordan mellomlederne opplever sitt mulighetsrom, ligger det en forventning om at mellomlederne vil peke på elementer som kan bidra til å forstå hvordan mulighetsrommet blir til. Derfor har jeg valgt konstruktivistisk paradigme som mitt vitenskapelige utgangspunkt. Konstruktivisme tilhører et post-modernistisk perspektiv og betegner kunnskap som sosialt forankret og noe som skapes i samhandling mellom forsker og deltaker (Hatch, 2002, s. 15). Funnene i min undersøkelse vil derfor være et resultat av at intervjudeltakerne og jeg sammen inngår i en meningsskapende prosess. Analyseprosessen går ut på å kaste lys over og systematisere den mening som skapes i relasjonene.

På bakgrunn av det konstruktivistiske paradigme og problemstillingen er det rimelig å velge kvalitativ design. Dette henger sammen med at det konstruktivistiske paradigmet gir meg mulighet til å undersøke og beskrive menneskelige erfaringer og opplevelser (f. eks. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 75; NESH, 2010). Og det er nettopp det problemstillingen etterspør, gjennom fokus på mellomlederens opplevelse av muligheter til å drive pedagogisk utviklingsarbeid. I tillegg er det lite forskningsbasert kunnskap på mellomlederrollen i norsk skole, og kvalitativ metode gir mulighet til å få frem fenomener som har vært lite undersøkt (NESH, 2010). For å få kunnskap om hvordan mellomlederne selv beskriver sin situasjon, har jeg valgt intervju som datainnsamlingsmetode. Det gir meg muligheten til å avdekke mening som deltakerne bruker for å organisere sin verden, på en måte som ikke er mulig ved observasjon eller andre kvalitative metoder (Hatch, 2002). Undersøkelser innenfor et konstruktivistisk paradigme fokuserer relasjonen

mellom mennesker og verden. I intervjuet konstrueres kunnskap som ikke er universell eller objektiv, men som er preget av fortolkning og forhandling av mening. Dermed vil undersøkelsen ikke ha et mål om nøytral og objektiv kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 75).

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver forskeren som en reisende som har samtaler med lokalbefolkningen og ønsker å høre deres fortellinger, i motsetning til en som graver etter svar. Denne måten å forstå forskning på påvirker hele forskningsprosessen; «Når intervjueren oppfattes som en reisende, ses intervju og analyse som sammenvevde faser i en konstruksjon av kunnskap med vekt på den fortellingen publikum vil få høre» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 72). I tråd med det konstruktivistiske paradigme, og med «reisende»-perspektivet, omtaler jeg mellomlederne som medskapere av kunnskap – og derfor som deltakere og ikke som informanter – i dette masterprosjektet. Dette betyr likevel ikke at relasjonen mellom oss er symmetrisk, ettersom det er jeg som kontrollerer rammene for prosjektet.

3.1.1 Metode for datainnsamling: Semi-strukturert intervju og observasjon av kontekst

I forkant av intervjuene visste jeg ikke hva deltakerne ville svare. Det var derfor nødvendig at jeg var åpen for å følge den veien de ledet meg, for så å stille oppfølgingsspørsmål deretter. Jeg har følgelig valgt semi-strukturert intervju som innsamlingsverktøy. Intervjudeltakerne tar gjerne sin verden for gitt, og det semi-strukturerte intervjuet muliggjør at jeg som intervjuer kan følge opp mellomledernes innspill og komme nærmere inn på deres refleksjoner rundt sine egne muligheter (Hatch, 2002, s. 92).

Innenfor det konstruktivistiske paradigmet foregår meningsskapning som et resultat av relasjonen mellom de involverte. Gjennom sitt preg av åpenhet (Creswell, 2014) gir det semi-strukturerte intervjuet meg som forsker anledning til å tilpasse meg den enkelte situasjon og kontekst, samt å formulere spørsmål underveis. Dette øker muligheten til å forstå temaer fra deltakernes dagligliv ut fra intervjupersonens egne vektlegginger og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å stille oppfølgingsspørsmål, kan jeg få fyldigere beskrivelser, noe som kan gi bedre innsikt i erfaringsnyanser og individuelle forskjeller. Dette vil styrke funnene mine (Creswell, 2014; Josselson, 2013; Kvale &

Brinkmann, 2015) og vil også påvirke overføringsverdien til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 337). Samtidig er intervjuene strukturert av en intervjuguide, som skal bidra til å holde fokus der fokus skal være (Hatch, 2002).

Intervjuguiden (se vedlegg 4) ble strukturert rundt sentrale forskningsspørsmål i prosjektet. Disse forskningsspørsmålene tok utgangspunkt i teori om god skoleledelse (Bjørnsrud, 2015c; Fuglestad & Møller, 2006; Leithwood et al., 2008), og hadde fokus på muligheter til å sette mål og visjoner for skolen, relasjonsarbeid og endringsarbeid tilknyttet pedagogisk ledelse. I utviklingen av intervjuguiden ble forskningsspørsmålene brutt ned til intervju spørsmål, der jeg brukte mer hverdagsrelaterte formuleringer. Intervjuguiden er rik på spørsmål. Det var aldri min hensikt å stille alle spørsmålene til samtlige deltakere, men heller å ha et utvalg av støttespørsmål som jeg kunne bruke etter behov. Dermed har ikke alle deltakerne fått nøyaktig samme spørsmål, i tråd med hensikten med et semi-strukturert intervju (Hatch, 2002). Men alle intervjuene har kretset rundt de samme sentrale temaene i intervjuguiden.

Innenfor kvalitativ forskning vektlegges betydningen av kontekstbeskrivelser for at leseren skal kunne danne seg et bilde av konteksten undersøkelsene foregår i (Nilssen, 2012, s. 159). Jeg ønsket derfor en omvisning på skolene, for å få en innramming av mellomledernes beskrivelser.

Hatch (2002, s. 8) understreker betydningen av å tilbringe tilstrekkelig tid i konteksten for å være sikker på at en ser det en tror en ser. Rammene for mitt prosjekt begrenset denne muligheten, og derfor må min kunnskap om konteksten betegnes som begrenset til de fysiske rammebetingelsene ved hver skole. Denne innsikten har likevel gjort meg i stand til å stille relevante oppfølgingsspørsmål i intervjuene, samt å bedre forstå mellomledernes beskrivelser av hverdagssituasjoner. Jeg var muligens for ydmyk for mellomledernes fulle tidsskjema, og vegret meg for å be om mer tid i frykt for at de da ikke ville delta. På den annen side er det å ha en god relasjon til deltakeren essensielt for slik forskning, det vil si at deltakeren er komfortabel med å dele sine fortellinger. Dersom jeg hadde presset på, er det en fare for at deltakerne kunne oppfattet meg som for pågående.

3.2 Utvalg av deltakere

Mellomledere i ungdomsskolen er ikke en homogen gruppe. De er tvert om mangfoldige, og derfor kan utvalget sies å representere noen av de mange stemmer en møter blant mellomledere. Jeg ønsket å møte både kvinner og menn, ledere med lite erfaring og ledere med lengre erfaring. Jeg ønsket også å møte ledere i ulike kommuner, for å få spent ut noe av mangfoldet. Geografisk består utvalget av én bykommune og flere mellomstore, omkringliggende kommuner. Jeg ekskluderte småkommuner, ettersom det ved små forhold ville ha vært vanskeligere å anonymisere deltakerne og skolene. For å plukke ut skolene i bykommunen, tok jeg utgangspunkt i en alfabetisk oversikt over skolene og la til grunn geografiske hensyn med tanke på reisevei og gjennomførbarhet. Jeg ekskluderte også skoler jeg av ulike årsaker har tilknytning til. For de resterende skolene ble innbyggerantall i kommunen lagt til grunn, slik at kommunene kunne kategoriseres som mellomstore (Langøren & Aaberge, 2011). Dermed var utvalgsmulighetene betydelig avgrenset. De siste skolene i utvalget har stor geografisk spredning for at ingen skal kunne gjenkjenne hverandre, og med det er hensyn knyttet til anonymitet bedre ivaretatt.

Selv om målet ikke primært er å skape generaliserbare funn, bør resultatene ha en overføringsverdi for andre. Utvalget i denne undersøkelsen vil gjøre det vanskelig å si noe spesifikt om hvordan kjønn, alder, erfaring eller kommunale tendenser påvirker mulighetsrommet. Men bredden av erfaringer og kontekster som utvalget representerer vil kunne gi et bilde av hvordan et utvalg av mangfoldet av mellomledere opplever at mulighetsrommet deres fremmes eller hemmes.

Det endelige utvalget består av 7 personer og oppfyller følgende kriterier; noen kvinner og noen menn, mellomledere med variert erfaringsbakgrunn og i tillegg fra flere kommuner med ulik størrelse. Jeg opplevde å ha fått en stor mengde data som skulle behandles, og besluttet at sju deltakere var tilstrekkelig. På denne måten hadde jeg muligheter til sikre kvalitet i bearbeidingsprosessen; heller færre deltakere og grundigere analysearbeid (Kvale & Brinkmann, 2015; NESH, 2016). Tidsrammene for prosjektet var også en viktig faktor i vurderingen av hvor stort materialet kunne være. Samtidig ville det ha vært mulig å intervju flere mellomledere senere dersom materialet fra de syv intervjuene ikke var rikt nok.

3.3 Adgang til feltet

For å få tilgang til feltet, vurderte jeg det slik at det kunne være flere mulige portåpnere. Først kontaktet jeg den relevante avdelingen i bykommunens administrasjon for å be om tilgang til relevante skoler. Der fikk jeg tilbakemelding om at hver enkelt skole selv kunne bestemme om de ville delta. I det videre rekrutteringsarbeidet i bykommunen og i noen av de mellomstore kommunene tok jeg derfor direkte kontakt med rektor. Det viste seg at det å ta kontakt med rektor for å rekruttere deltakere i noen tilfeller ble en portlukker, mens det i andre tilfeller førte til at rektor foreslo en eller to deltakere jeg kunne kontakte. Tre av deltakerne ble rekruttert på denne måten.

Ulempen med denne fremgangsmåten var at jeg mistet noe av oversikten over hvordan utvelgelsen av deltakere faktisk ble gjort. Denne rekrutteringsstrategien ga rektor en potensiell definisjonsmakt, både til å legge press på noen som eventuelt ikke ønsket å delta (Nilssen, 2012, s. 147), samt å forhindre deltakelse. Mine utvalgs-kriterier var heller ikke detaljerte nok til å forhindre at rektor foretok en eventuell siling basert på sin opplevelse av egnethet. På bakgrunn av denne erfaringen henvendte jeg meg direkte til mellomlederen da jeg rekrutterte deltakere til de fire siste intervjuene. På den måten anerkjente jeg samtidig mellomlederen som en leder, og også som en portåpner, noe som er i tråd med Hatch (2002, s. 51) som påpeker: «Participants are the ultimate gatekeepers». Jeg fikk tilgang til en av skolene via en medstudent som hadde rekruttert en mellomleder for meg. Da jeg tok kontakt med vedkommende, rekrutterte hun også en annen mellomleder ved samme skole for meg.

Jeg forsøkte først å få kontakt med intervjudeltakerne per telefon, men bare én mellomleder svarte og aksepterte å delta i undersøkelsen på denne måten. I det videre arbeidet med å rekruttere deltakere sendte jeg derfor en e-post med informasjonsskriv og samtykkeskjema før jeg ringte til hver enkelt. Dette ga bedre resultater. Da jeg fikk tak i lederne på telefon, hadde de allerede noe kjennskap til mitt prosjekt, og jeg opplevde det som lettere å få til en avtale. Flertallet av deltakerne ble rekruttert, og bekreftet at de ville delta på denne måten.

I de tilfellene hvor jeg fikk snakket med deltakerne på telefon før selve intervjuet, opplevde jeg at jeg hadde et bedre utgangspunkt for å møte hver intervjudeltaker i intervjusituasjonen. Dynamikken i forskningsforholdet var allerede igangsatt (Josselson,

2013). På samme måte var jeg mer usikker i møtet med de to deltakerne jeg ikke hadde snakket med på forhånd fordi jeg ikke hadde forkunnskap om hvem jeg ville møte.

3.4 Innsamling av materiale

3.4.1 Pilotintervju

Jeg gjennomførte et pilotintervju, både for å teste ut intervjuguiden, og for å øve meg som intervjuer. Det var en nyttig erfaring som førte til noen justeringer av begge deler. Jeg opplevde at noen av spørsmålene i større grad enn ønsket, ga svar som bar preg av oppramsing av fakta og ikke av fyldige beskrivelser. Rent praktisk innebar justeringen en variasjon i bruk av spørreord (Hatch, 2002, s. 108), og jeg ble mer bevisst på beskrivende og utforskende spørsmål som kan gi utdypende forståelse (Hatch, 2002; Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg gjennomgikk intervjuguiden og justerte på spørsmålene, slik at de la bedre til rette for fyldige beskrivelser. For eksempel ble spørsmålet «Har dere utviklet felles mål og visjoner ved skolen?» erstattet av «Jeg kunne tenke meg å høre om hvordan dere utvikler felles mål og visjoner ved skolen.»

Pilotintervjuet ga meg også nyttig læring om forskerrollen. Pilotdeltakeren hadde kjennskap til meg som person, min skolefaglige bakgrunn, og også at jeg selv har erfaring som mellomleder. Dette gjorde at deltakeren kan ha vurdert meg som en konkurrent, og dermed ønsket å presentere sin skole og stilling som (overdrevet) velfungerende og attraktiv. Dermed blir det mindre rom til å reflektere over det som ikke fungerte. Om dette er tilfelle, kan det ha skapt en annen symmetri i vår relasjon enn det som ville ha vært hensiktsmessig for intervjuet (Josselson, 2013). Dette gjorde at jeg reflekterte rundt det å intervjuere ledere, i litteraturen gjerne omtalt som elite (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg tenkte gjennom min egen rolle i intervjusituasjonen og kom frem til at jeg i for liten grad hadde inntatt en reflekterende rolle. Dette gjaldt for eksempel at jeg i større grad kunne ha stilt oppfølgingsspørsmål som kunne ha nyansert det bildet jeg hadde fått presentert. Jeg ble med andre ord mer bevisst på nødvendigheten av å innta en mer kritisk holdning i intervjusituasjonen.

Etter pilotintervjuet utarbeidet jeg også en felles mal for introduksjon (briefing) der jeg blant annet vektla at det var deltakerne som var eksperter på sin hverdag, og at alt de hadde å si derfor var interessant for meg (Vedlegg 4). Med dette ønsket jeg å formidle en

interesse for deres nyanser og rike beskrivelser, i tillegg til å gi dem trygghet til å svare det som falt dem inn, i stedet for å søke etter noe som kunne anses som riktige svar.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført på intervjudeltakernes arbeidsplass, enten på deres kontor eller på et møterom. Jeg ble veldig godt tatt imot av alle deltakerne, og etter en kort innledning ble det gode og naturlige overganger til intervjuene. Intervjuene varte mellom en og halvannen timer, med unntak av ett intervju som varte i to timer. Intervjuene ble i flere tilfeller avbrutt av at telefonen på kontoret ringte, men mellomlederne ble tilsynelatende lite forstyrret av dette. En av mellomlederne svarte telefonen kort, mens de andre fortsatte intervjuene.

Hvert intervju ble innledet med en kort introduksjon om hva som skulle skje, slik at inngangen til intervjuet skulle være så lik som mulig for alle deltakerne (se vedlegg 4). Intervjuene ble tatt opp på diktafon, noe deltakerne var informert om på forhånd. Ingen av deltakerne hadde returnert samtykkeskjemaet før intervjuet, men alle hadde gått gjennom informasjonsskrivet. Dermed signerte deltakerne samtykkeskjemaet i den innledende samtalen før intervjuet startet.

Gjennom fyldige beskrivelser av mellomledernes hverdagsbeskrivelser, kan forskeren lære noe som er utenfor vår kunnskap og antagelser (Josselson, 2013, s. 2). Flere av deltakerne brukte litt tid på å bli komfortabel med at jeg ønsket utfyllende beskrivelser fremfor korte og spesifikke svar. Jeg opplevde ikke dette som motvilje hos deltakerne til å dele erfaringer, men mer som at de opplevde at deres hverdagslige detaljer var for selvfølgelig til at de var interessante for meg. Det kreves god intervjuteknikk for å få frem slike utfyllende beskrivelser (Hatch, 2002, s. 92; Josselson, 2013), og som nybegynner opplevde jeg ikke alltid at jeg løste dette på en god måte. Jeg var likevel bevisst på utfordringen, og søkte hele tiden å stille oppfølgingsspørsmål som kunne oppmuntre til tydeligere beskrivelser eller forklaringer. Dermed opplevde jeg også at dette fungerte bedre etterhvert.

I alle intervjuene viste mellomlederne et tydelig engasjement for rollen sin og et ønske om å formidle dette. Jeg opplevde at de viste stor vilje til å dele sin erfaring med meg.

3.5 Bearbeiding og analyse av materialet

3.5.1 Transkribering

I transkriberingsfasen er lydopptak fra intervjuene omgjort til tekst. Dette er en prosess som aldri kan bli helt nøyaktig (Kvale & Brinkmann, 2015; Nilssen, 2012), men transkripsjonsprosessen har hatt som formål å gjengi det deltakerne sa i intervjuene så nøyaktig som mulig. Dette sikrer at elementer som kunne hatt betydning for meningsinnholdet i samtalene ikke blir ekskludert i løpet av transkripsjonsprosessen. Jeg har derfor markert så mange nyanser som mulig; understreking av ord, pauser, og kontekstbeskrivelser som kremting, latter i stemmen, nøling, avbrytelser og lignende. For å markere disse nyansene har jeg brukt følgende koder:

Tabell 2: Beskrivelse av koder brukt i transkripsjonen.

(..)	Kort pause (under 0,5 sekund)
(...)	Mellomlang pause (mellom 0,5 – 1,0 sekund)
...	Overlapping i snakking mellom deltakerne
<u>Understreking av ord</u>	Trykk på ord
(humrer)	Kontekstforklaring

Ettersom de fleste deltakerne hadde dialekter som kunne anses som indirekte personidentifiserende ble alle intervjuene transkribert til bokmål for å anonymisere deltakerne. Da transkripsjonene var klare, lyttet jeg igjen til intervjuene og korrigererte feil og mangler i transkripsjonstekstene.

Det var tilstrekkelig tid mellom de innledende intervjuene (pilotintervjuet og intervju 1–3) til at jeg fikk transkribert ferdig intervjuene jeg hadde gjennomført før jeg skulle gjennomføre de fire siste intervjuene. Alle intervjuene ble transkribert innen en uke etter at intervjuene ble gjennomførte.

3.5.2 Analysearbeidet

Analysearbeidet startet umiddelbart etter at intervjuene var transkribert. I intervjuene har deltakerne beskrevet fenomener som er fortettet med mening (Gilje & Grimen, 1993, s.

97; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232) og analysearbeidet innen et konstruktivistisk paradigme innebærer dermed en systematisk søken etter mening og sammenhenger, ved at jeg som forsker fortolker teksten utover det som faktisk er uttalt (Hatch, 2002; Lillejord & Søreide, 2003). Etter hittil å ha forholdt meg til tema, intervjudeltakere og tekst med et mer uformelt analytisk blikk, gikk arbeidet nå over i en mer systematisk fase. Den systematiske analysen er gjennomført ved to lesninger. Den første lesningen har en induktiv innfallsvinkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224; Nilssen, 2012, s. 78), mens andre lesning har utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Kronologien og prosessene i de to lesningene blir presenterer i det følgende.

3.5.2.1 Første lesning

Den første lesningen tok utgangspunkt i transkripsjonene fra hvert enkelt intervju. Jeg markerte relevante utsagn, satte navn på fenomener og noterte spørsmål til teksten. Dette er det som Nilssen (2012, s. 82) kaller koding. Etter at jeg hadde kodet de tre første intervjuene, ble kodene fra hvert av intervjuene samlet i egne plansjer, hvor kodene og tilhørende fenomener og utsagn ble gruppert i kategorier (Vedlegg 5, eksempel 1 og 2).

Denne tidlige formelle analysen kastet også lys over hvilke spørsmål som ga gode beskrivelser i intervjuene og hvilke spørsmål som ikke gjorde det. Dermed påvirket analysen av de tre første intervjuene innholdet i de fire siste intervjuene. Da lederne i de første intervjuene snakket om rollen som mellomleder, så noen ut til å identifisere seg tettest med lærerne og andre med lederne. Jeg la derfor til et spørsmål i intervjuguiden som handlet om hva mellomlederne mente hadde påvirket dem i deres rolleutvikling. De tre første intervjudeltakerne har i ettertid også fått dette spørsmål, og to stykker har valgt å svare på det via e-post. I følge Hatch (2002, s. 149) kan den tidlige formelle analysen i de fleste tilfeller styrker kvaliteten på arbeidet, noe som absolutt er tilfellet i dette prosjektet, ettersom denne delen av analyseprosessen fikk frem sentral kunnskap om mellomledernes roller og identitet. Dette ble til slutt en sentral kategori i den videre analysen av materialet.

Første lesning av de resterende fire intervjuene ble gjennomført på tilsvarende måte som for de tre første, med markering av relevante utsagn og navnsetting av fenomener, før jeg laget oversiktsplansjer for hvert intervju.

Noen koder og kategorier oppsto nærmest av seg selv, uten mye vurdering. Andre

kategorier var det vanskeligere å få tak på. Selv om dette var en åpen og induktiv lesning, er det klart at min forkunnskap om feltet influerte hva jeg så og hvilke navn jeg satt på koder og kategorier (Nilssen, 2012, s. 72). For eksempel startet kategorien samarbeid i ledelsesgruppen som distribuert ledelse, antageligvis fordi jeg var påvirket av litteratur om ledelse i skolen.

Enkelte koder var vanskelig å plassere under én kategori, og disse ble derfor plassert under flere kategorier. Da alle de transkriberte intervjuene var analysert, sorterte jeg disse «doble» eller «tredoble» kodene i en tabell for å undersøke om det var noen sammenhenger mellom disse kodene og kategoriene som jeg hittil ikke hadde oppdaget (Vedlegg 5, eksempel 3). Det dukket ikke opp noe nytt, men det understreket sammenhengen mellom en del av kategoriene. Det var for eksempel en sammenheng mellom kategoriene mål og visjoner og utviklingsarbeid, og mellom kategoriene relasjoner og rolle og identitet.

Enkelte av kategoriene som ble konstruert i den første kategoriseringen var for kompakte og måtte sorteres ytterligere. Jeg gikk derfor gjennom alle oversiktene igjen og nyanserte kategoriene. Særlig fremsto kategoriene ledelse og mellomleder som kompakte. Dette skyldtes nok at det var vanskelig å finne ut hvordan jeg skulle sortere utsagn og ytringer under kodingen. Vivi Nilssen (2012, s. 82) viser til Bogdan og Biklen som presenterer en del kriterier man kan møte på i analysearbeidet. Disse kriteriene (vedlegg 5, eksempel 4) dannet utgangspunkt for å sortere de kompakte kategoriene. Det resulterte i koder som var typisk beskrivende og handlet om hva slags type oppgaver som var knyttet til mellomlederrollen, mens andre var mer filosofiske og ga mer uttrykk for tanker, følelser og opplevelser mellomlederen knyttet til sin rolle. Denne gjennomgangen førte ikke til ny forståelse eller etablering av nye kategorier, men fungerte heller som en bekreftelse av kategoriene som allerede var etablert. Noen koder ble imidlertid flyttet til andre kategorier. Til slutt skrev jeg en kort oppsummering av hovedpoengene i hvert av intervjuene.

For å få et overblikk på tvers av intervjuene og de ulike kategoriene sammenlignet jeg plansjene med kategorier og oppsummeringen fra hvert av intervjuene. Jeg oppdaget da for eksempel en mulig sammenheng mellom hvordan ledelsesgruppen fungerer og hvor mye kapasitet mellomlederen bruker for å utføre sine oppgaver. Videre så jeg en mulig sammenheng mellom hvorvidt skolen har etablerte mål og visjoner og hvordan

ledelsesgruppen fungerer. Den første lesningen ga samlet sett en god oversikt over tendenser og sentrale kategorier i materialet.

3.5.2.2 *Andre lesning*

Andre lesning var ikke organisert med utgangspunkt i hvert intervju, men med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Transkripsjonene av intervjuene ble sortert med utgangspunkt i de mest sentrale temaene i forskningsspørsmålene. Denne sorteringen endte opp med fire dokumenter med følgende navn: 1) ledelse, 2) mål og visjoner, 3) utviklingsarbeid og 4) relasjoner. Denne organiseringen distanserte meg litt fra den enkelte deltaker og flyttet det analytiske blikket over til et mer begrepsmessig fokus. Den videre analysen av hvert av de fire dokumentene foregikk som i første lesning ved å induktivt kode teksten i dokumentene ved å understreke relevante utsagn, sette navn på fenomener, og stille spørsmål til teksten før kodene ble organisert i kategorier.

Denne lesningen tilførte ikke nye kategorier, men den bekreftet mye av det jeg allerede hadde funnet. Kategoriene ble imidlertid mindre kompakte denne gangen. Dette kan delvis forklares med at erfaring fra første lesning gjorde andre lesning mer nyansert og effektiv, og delvis ved at en del koder og kategorier allerede var kjente. Denne lesningen ga også viktig tyngde til en kategori jeg ikke vektla så mye i første lesning, nemlig kategorien system og struktur. Gjennom andre lesning ble dessuten forståelsen av at relasjoner hadde en sentral plass som en forutsetning for mulighetsrommet forsterket, og at relasjoner dermed måtte anses som en kategori. Gjennom denne lesningen ble det også tydeligere hva som hemmer og hva som fremmer mellomledernes handlings- og mulighetsrom.

De endelige kategoriene som vil bli videre presentert og utdypet i Kapittel 4 har altså blitt utviklet ved å analysere de transkriberte intervjuene med to ulike innfallsvinkler (Creswell, 2014, s. 203). Gjennom de to lesningene har tendensene i materialet både blitt nyansert og forsterket, noe som har fått frem både klare kategorier og sammenhengene mellom dem.

3.6 Etiske betraktninger

Forskningsetikk er sammensatt av flere ulike elementer (Kvale & Brinkmann, 2015; NESH, 2016). For å ivareta forventede vitenskapelige og menneskelige interesser

(Creswell, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015; NESH, 2016; Nilssen, 2012) må forskeren derfor reflektere kontinuerlig over sin rolle. Ettersom forskningens kvalitet henger tett sammen med etiske hensyn (Creswell, 2014; Golafshani, 2003; Malterud, 2001), vil etikk og kvalitet knyttet sammen med forskerrefleksjoner, få en del plass i denne delen av kapitlet. Jeg knytter det etiske arbeidet til alle prosjektets faser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95) og ikke bare til sluttproduktet (Creswell & Miller, 2000). Først vil jeg beskrive etiske hensyn jeg har tatt for å ivareta deltakerne i undersøkelsen. Deretter vil jeg belyse hvordan jeg har forholdt meg til etiske hensyn for å ivareta kvaliteten i oppgaven. Avslutningsvis vil jeg reflektere over forskerrollen, samt symmetrien mellom deltakerne og meg i undersøkelsen.

3.6.1 Etiske hensyn

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet ved Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste [NSD] i brev av 27.7.16 (Vedlegg 1). Ved forskning på enkeltindivider er det et prinsipp at deltakelsen er frivillig og at avgjørelsen om deltakelse skal være basert på fylldig informasjon. Samtykket må være gitt av noen som har forutsetning for å samtykke (NESH, 2016) og samtykket skal være dokumenterbart. For å sikre dette, hadde jeg som nevnt, utarbeidet et informasjonsskriv og et samtykkeskjema (vedlegg 2)_som deltakerne hadde mottatt og lest i forkant av intervjuavtalene. Alle deltakerne hadde lest samtykkeskjemaet før jeg kom, og de fikk mulighet til å spørre om eventuelle uklarheter før de signerte. Dette ble også en fin anledning til igjen å minne mellomlederne om at deltakelsen var frivillig. Samtykkeskjemaet ble som nevnt i alle tilfeller signert da jeg kom på den enkelte skole. Jeg vurderte det slik at deltakerne hadde god forutsetning for å forstå hva de samtykket i.

Deltakernes anonymitet er ivaretatt ved at samtlige navn som nevnes i intervjuene er gitt pseudonym allerede under transkripsjonsarbeidet. For å holde oversikt over anonymiseringen, har jeg utarbeidet en krypteringsnøkkel som har vært lagret i henhold til godkjenning fra NSD. Uavhengig av hva som var deltakernes målform, er som nevnt, alle intervjuene transkribert til bokmål. Dermed kan ikke dialekthenvisninger svekke anonymiteten.

Alle deltakerne uttrykte at det var nyttig og interessant å delta i intervjuet, blant annet fordi det ga dem en mulighet til å snakke høyt om og reflektere over sin situasjon. Det

var også stor interesse hos deltakerne for å lese den ferdige oppgaven. Dette gir en indikasjon på at deltakelsen ga et godt utbytte, ikke bare for meg som forsker, men også for mellomlederne.

3.6.2 Kvalitet

Kvalitativ metode er i liten grad er preget av oppskrifter (Creswell & Miller, 2000; Nilssen, 2012), blant annet fordi forskeren er forskningsinstrumentet (Josselson, 2013; Nilssen, 2012, s. 29) og dermed en medskaper av kunnskap (Hatch, 2002; Josselson, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg skapes den relasjonelle konteksten som materialet skal forstås innenfor i hvert enkelt møte mellom intervjuer og intervjudeltaker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 115; Lillejord & Søreide, 2003). Derfor blir alle prosesser preget av forskerens blikk og paradigme-antagelser (Creswell & Miller, 2000, s. 602; Nilssen, 2012, s. 142), i tillegg til hennes forståelse og fortolkning av intervjusituasjonen og intervjuets innhold (Lillejord & Søreide, 2003).

Det knyttes ulike begreper og prosedyrer til kvalitetsarbeid innenfor kvalitativ og kvantitativ forskning. Samtidig er det en tendens til at begreper knyttet til kvantitativ forskning etterhvert også brukes i kvalitativ forskning (Creswell & Miller, 2000; Golafshani, 2003; Kvale & Brinkmann, 2015; Morse, Barrett, Mayan, Olson, & Spiers, 2002). I metodekapittelet støtter jeg meg til kvalitative begreper for å beskrive kvaliteten på arbeidet.

For å fremme forståelse av resultatene, har jeg etterstrebet gjennomsiktighet (transparens) i mitt metodekapittel. Dette har jeg gjort gjennom beskrivelser og refleksjoner rundt de metodiske prosessene i undersøkelsen, slik at leseren skal få tilstrekkelig innsikt i prosessen til å vurdere om de funn og konklusjoner som blir presentert virker rimelige, basert på det tilgjengelige materialet og gjennom analysene som er gjennomført (Nilssen, 2012).

For eksempel har jeg vist til flere eksempler på analysemetoder (Vedlegg 5), for å gi leseren innsikt i noen av prosessene i analysen. I Kapittel 4 har jeg vært bevisst på at bruken av sitat kan bidra til å kontekstualisere funnene. Derfor har jeg beskrevet konteksten rundt sitatene jeg bruker, for eksempel hvilket spørsmål som er stilt, eller hva vi har snakket om forut for sitatet. I tillegg har jeg gjennom en refleksiv holdning søkt å beholde et forskerblikk, og dermed holde en hensiktsmessig analytisk distanse til

deltakerne og materialet (Nilssen, 2012).

Det er vanskelig å få presentert alle tanker og hensyn som har inngått i prosessene tilknyttet mitt kvalitetsarbeid (Kvale & Brinkmann, 2015). Og til tross for at forskningens kvalitet her behandles i et kapittel for seg, betyr ikke det at det er en separat prosess. Tvert i mot influerer prosessene alt forskningsarbeidet tilknyttet oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277; Morse et al., 2002). Dette håper jeg vil være synlig gjennom oppgavens kvalitet.

3.6.3 Forskerrefleksivitet

Forforståelse er viktig fordi den setter oss i gang og gir retning i en undersøkelse (Nilssen, 2012, s. 68). Samtidig vil forkunnskapen som forskeren har med seg inn i undersøkelsen kunne hindre forskeren å holde en profesjonell avstand (Golafshani, 2003; Malterud, 2001). Jeg vil nå redegjøre for den forkunnskapen jeg er bevisst at jeg har hatt med meg inn i prosjektet, og følelser og kunnskap som har dukket opp underveis i prosjektet. På denne måten ønsker jeg å tilføre oppgaven troverdighet gjennom å forholde meg med sensitivitet til egen subjektivitet og dermed bidra til å holde forskerblikket (Nilssen, 2012, s. 139), eller oppnå det Kvale og Brinkmann (2015, s. 115) betegner som objektivitet i kvalitativ forskning.

Jeg har etter hvert 20 års erfaring fra ulike stillinger på en barneskole. I forbindelse med masteroppgaven har jeg permisjon fra min nåværende stilling som avdelingsleder. På arbeidsplassen min har vi nylig hatt en strukturell omlegging av ledelsen, som gjør at jeg har vært med i en «ommøbleringsfase». I denne litt spesielle fasen har jeg kjent på gode muligheter til å drive pedagogisk utviklingsarbeid, men like mye på utfordringer. Derav har problemstillingen vokst frem. Med meg inn i prosjektet hadde jeg en forventning om å møte beskrivelser av begrensede mulighetsrom. Men allerede fra pilotintervjuet fikk jeg korrigerert denne antagelsen. Riktignok kan mellomlederens mange kontaktflater oppleves som en skvis, men hovedfokuset til mellomlederne har likevel vært på hvilke muligheter de har i sin rolle. Dette var en vridning som sto godt til min problemstilling, og det var følgelig ikke vanskelig å justere min forventning.

Min skoleerfaring gjorde det lett å forstå henvisninger som mellomledere hadde til både hverdagsarbeid og utviklingsarbeid. Mellomlederne forsto at de snakket med en som hadde kjennskap til deres verden, noe jeg oppfattet bidro til økt tillit. Dette følte jeg hadde

en gunstig effekt på relasjonen min til mellomlederne.

Jeg har valgt å intervju mellomledere på ungdomstrinnet fordi min erfaring som mellomleder er fra mellomtrinnet. Tanken var å redusere antall gjenkjennelsesfaktorer for å unngå at jeg identifiserte meg for nært med feltet (Nilssen, 2012) og at jeg dermed lettere kunne beholde forskerblikket. Underveis har jeg litt overraskende hatt en større opplevelse av distanse enn nærhet til feltet. Bevisste sammenligninger med min egen opplevelse av det å være mellomleder har vært så og si fraværende, og oppmerksomheten min har vært på deltakerne og deres fortellinger. Dette kan henge sammen med at jeg har erfaring fra mellomtrinnet og en skole med en annen pedagogisk plattform enn de offentlige skolene jeg har besøkt. Samtidig er jeg klar over at min forkunnskap kan påvirke meg på en ubevisst og taus måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 124). For å forholde meg til dette har jeg aktivt brukt loggbok der jeg har formulert mine refleksjoner. Dette har vært et viktig hjelpemiddel for å ha oversikt over hvordan jeg forholder meg til feltet. Eller som Nilssen (2012, s. 140) sier det: «Gjennomføre en løpende overvåking av subjektiviteten på en systematisk måte». En slik overvåking av egen subjektivitet har vært essensielt i det refleksive arbeidet underveis i dette prosjektet.

3.6.3.1 Refleksivitet: Symmetri i intervju med mellomledere

Helt fra gjennomføringen av pilotintervjuet til det siste intervjuet og videre til analysearbeidet, har jeg hatt ulike opplevelser som har fått meg til å reflektere over makt, symmetri og relasjoner intervjusituasjonen. Jeg har for eksempel opplevd at deltakerne ga meg for stor autoritet (makt) i intervjuet og ønsket å få bekreftet underveis at de svarte «riktig» på spørsmålene. Motsatt har jeg opplevd at det tidvis i intervjuene var omtrent som om jeg ikke var til stede. Sitatet under er et utdrag fra metodeloggen min og oppsummerer hvorfor symmetriforholdet har blitt sentralt for meg.

02.01.2016

Intervjuet med Arnhild fikk meg til å kjenne på en antagelse / opplevelse av at jeg styrte intervjuet. Jeg merket dette og prøvde hele tiden å trygge henne med niking, smiling, vise interesse med blikket, si at det ikke var rette eller feile svar m.m. I den andre enden, var intervjuet med Espen, der jeg opplevde å bli tidvis overkjørt. Han unnlot å svare på spørsmål, fordi han ikke ønsket å svare? Eller fordi han var så mye inne i sine egne tankerekker at jeg blir overhørt? Jeg prøvde å strukturere fokus og tid ved å si f.eks.; kan du nevne to ting Ingen effekt [...] Jeg opplevde å ha for lite makt.

Dette er en av flere nedtegninger i metodeloggen der jeg reflekterer rundt symmetrien i

intervjuforholdene. I sitatet her kommer ytterpunktene til syne. Likevel var ingen av intervjuene utelukkende preget av at deltakeren var utrygg eller hadde overtaket. Dette kan beskrives som skiftende maktbalanse (Anyan, 2013; Smith, 2006).

I utgangspunktet er maktbalansen i et intervju asymmetrisk. I metodelitteratur om intervju vektlegges det at forsker må være bevisst på maktforholdet i intervjuet, fordi det er hun som definerer området, som har forberedt spørsmålene, og som er ansvarlig for gjennomførelsen (Anyan, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015; Smith, 2006; Tanggaard, 2007). Intervjusituasjonene var som nevnt preget av skiftende maktbalanse. Til tross for en grunnleggende asymmetri i forholdet mellom intervjuer og intervjudeltaker, vil det ha vært arrogant å anse mellomlederne som en svak gruppe som er dominert av meg som forsker. Mellomlederne har god innsikt i hva som forventes av dem, og de er vant til å ta ansvar for det de gjør, samt å sette ord på det.

Dermed kan erfaringen nyansere den etablerte antagelsen om at det er forskeren som har makten i relasjonen. Anyan (2013) beskriver det slik: «The power shifts throughout the interview, because the interviewer directs the framework and the interviewee owns the knowledge and experience for the study.» Ergo har begge deltakerne i det en kan omtale som forskningforholdet, hver sine områder som de dominerer. Anyan påpeker videre at dette betyr ikke at intervjuer og deltaker deler en lik maktsymmetri, men at begge har sin porsjon med asymmetri. I følge Kvale (2006) er ikke makt noe vi skal unngå å bruke. Smith (2006) presenterer en annen vinkling, nemlig at vi ikke kan anse makt som en strukturell og innskrevet kapasitet som utøves etter behov, men heller som noe som er knyttet til oppgaven som skal utføres. I intervjusituasjonen betyr dette at det ikke bare er rollene i intervjuet som definerer posisjoner og bruk av makt, men også kontekstuelle hensyn og den enkelte relasjonen (Smith, 2006). Med dette utgangspunktet er det derfor ikke bare rollen som mellomleder (deltaker) eller forsker som definerer våre plasser i intervjusituasjonen, men også relasjonen som oppstår mellom oss. For å illustrere dette kan jeg vise til et av intervjuene, som jeg opplevde var preget av en god symmetri. Deltakeren følte ansvar for at jeg fant frem til hans arbeidsplass, han ønsket at jeg skulle ha det bra, og han tilbød meg kaffe og te. Intervjuet var preget av balanse i relasjonen og fortellingen hans var nyansert. Og da intervjuet var ferdig fikk jeg en god omvisning på skolen. Som forsker hadde jeg definert en stor del av rammene for intervjuet, men ved at jeg kom til hans «hjemmebane» hadde han også muligheten til å definere og posisjonere seg.

Ved å anse makt som noe som er skiftende innad i et intervju, har det rettet oppmerksomheten mot symmetri og asymmetri i intervjusituasjonen. Fokuset har hatt betydning for hvordan jeg har fortolket materialet og diskutert funnene. Det har også bidratt til at jeg nå har en forståelse for enkelte situasjoner jeg stusset på underveis. Et tydelig eksempel på dette er et intervju der jeg underveis kommer med utsagn som kan fremstå som støttende og beundrende overfor det deltakeren forteller. Jeg opplever at jeg oppfører meg annerledes enn ved tidligere intervju, og ganske forskjellig fra det som var planlagt. For å forstå hvorfor det utviklet seg slik, har det vært behov for å gjennomgå transkripsjonene og lydopptakene flere ganger. Og i tillegg å gjennomgå notater fra metodeloggen for å forstå mellomlederens fortelling og dynamikken i forskningforholdet ut fra et symmetriperspektiv. Dette har ført til en annen måte å forstå resultatene på, og det som i utgangspunktet fremsto som et glansbilde, viste seg å ha langt flere nyanser enn det som var synlig innledningsvis. I tråd med Kvale (2006) har jeg hatt som mål å kvalitetssikre arbeidet ved at jeg med min forskerrefleksivitet adresserer maktbalansen i hvert intervju. Ved å være reflektiv og bevisst på symmetri og asymmetri i intervjusituasjonen og det som deltakerne eksplisitt og implisitt uttrykker, mener jeg grunnlaget for meningsskapning har blitt styrket.

Kapittel 4 Analyse

Utgangspunktet for denne undersøkelsen er problemstillingen: «Hvordan opplever mellomledere i ungdomsskolen sitt mulighetsrom til å drive pedagogisk utviklingsarbeid». Mellomlederne jeg intervjuet gav uttrykk for en positiv innstilling til og et stort engasjement for sine oppgaver. De synes selv at de har mulighet til mye, men gjennom analysen av intervjuene kom det frem at handlingsrommet den enkelte mellomleder har, påvirkes av noen faktorer som må fungere sammen for at det skal utgjøre et mulighetsrom. Analysearbeidet resulterte i fire kategorier som jeg har kalt relasjoner; skolens system og struktur; rolle og identitet; og samarbeid i ledelsesgruppen.

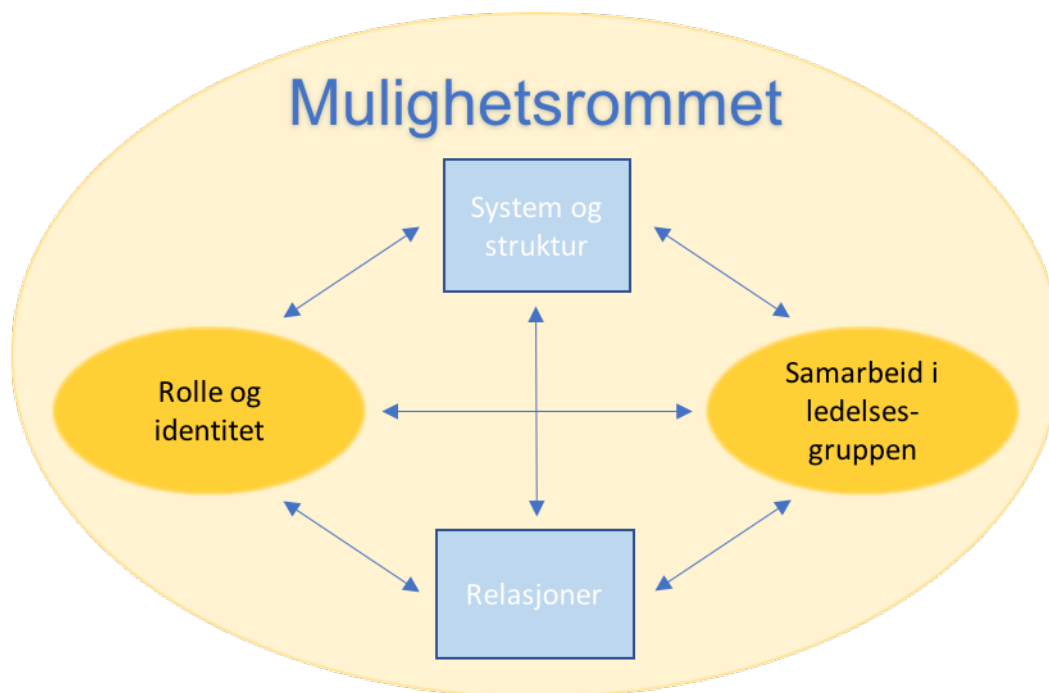
Tabell 3: Beskrivelse av de fire kategoriene.

Navn på kategori	Beskrivelse av kategori
Relasjoner	De sosiale relasjonene og samhandlingen mellom de ulike aktørene (lærerne og mellomleder; rektor og mellomleder; mellomleder og de andre mellomlederne).
System og struktur	De system og strukturer som skolene har opparbeidet for å skape orden og oversikt i organisasjonen.
Rolle og identitet	Henviser til at mellomlederne forholder seg til to fellesskap; lærerne og lederne. Mellomlederens rolleutførelse og identitetsfølelse påvirkes av hvilket fellesskap mellomlederen føler tilhørighet til.
Samarbeid i ledelsesgruppen	Graden av samarbeid i ledelsesgruppen. Et godt samarbeid kjennetegnes av at aktørene i fellesskapet jobber for felles mål og støtter hverandre.

Disse fire kategoriene påvirkes av og påvirker hverandre. For eksempel vil mellomledernes identitetsfølelse påvirkes av samarbeidet i ledelsesgruppen, samtidig som samarbeidet åpenbart påvirkes av mellomledernes identitetsfølelse. På tilsvarende vis vil relasjonene mellom lederne være en viktig faktor for samarbeidet, og kvaliteten på samarbeidet vil på sin side påvirke relasjonene.

De fire kategoriene og relasjonene mellom dem utgjør til sammen det jeg har valgt å kalle mellomledernes mulighetsrom for å drive pedagogisk utviklingsarbeid. Videre i dette

kapittelet vil jeg derfor ha hovedfokus på relasjonene mellom de fire kategoriene. Forholdet mellom de fire kategoriene er forsøkt illustrert i Figur 1.



Figur 1: Denne skissen illustrerer mellomledernes mulighetsrom. Pilene indikerer at de fire kategoriene påvirker hverandre.

Det er gjennom relasjoner til alle i organisasjonen at mellomlederne har mulighet til å igangsette og utvikle pedagogisk utviklingsarbeid, og derfor kan denne kategorien anses som en driver. Relasjonene påvirker hvordan ledelsesgruppen samarbeider internt, som igjen påvirker hvordan ledelsesgruppen utvikler system og struktur. Relasjonene påvirker også hvordan mellomlederen forstår sin rolle og identitet.

Kategorien system og struktur er en også en driver, men av en annen karakter enn relasjoner. En av mellomlederne omtaler «strukturer og systemer» som skolens stillas. Dette stillaset bidrar til å skape forutsigbare forhold som påvirker både vilkårene for å opparbeide relasjoner og samarbeidet i ledelsesgruppen. Stillaset påvirker også forhandlingsrommet for å utvikle og opprettholde en mellomlederidentitet.

Relasjoner og system og struktur kan altså sees på som drivere for de to kategoriene rolle og identitet og samarbeid i ledelsesgruppen, men det er viktig å understreke at de to førstnevnte kategoriene ikke er viktigere enn de to sistnevnte for mellomledernes samlede mulighet til å drive utviklingsarbeid. I diskusjonen vil de to kategoriene som fungerer

som drivere knyttes opp til mikro- og makronivå, basert på hvilken funksjon de har i mulighetsrommet.

Med utgangspunkt i fortellingene om hvordan ledelsesgruppene samarbeider, utpeker det seg noen særtrekk som gjør at jeg deler ledelsesgruppene inn i to grupper: A) ledelsesgrupper med eksplisitt system og struktur, og B) ledelsesgrupper som mangler system og struktur.

Deltakerne i undersøkelsen har fått pseudonymene Herdis, Rune, Siv, Espen, Odin, Siv og Trine.

4.1 Skolens system og struktur som en forutsetning i mulighetsrommet

Med utgangspunkt i deltakernes beskrivelser, forstås system som en måte å skape orden i organisasjonen gjennom å utvikle oversikt og forutsigbarhet. Systemet er organisert gjennom ulike strukturer. Et eksempel på en struktur kan være at skolen har utarbeidet felles mål og visjoner, gjerne omtalt som skolens plattform. Strukturene gir arbeidet på skolen retning. System og struktur kan også henspille på hvordan mellomlederne har organisert seg for å opprette og ivareta gode relasjoner, for eksempel gjennom strukturert og demokratisk møteledelse. Samtidig omtaler beskrivelsene også mangel på system og hvordan dette påvirker mulighetsrommet på negativt vis.

4.1.1 Siv og Rune

For å beskrive kategorien system og struktur vil jeg presentere mellomlederne Siv og Rune. Slik de beskriver sine ledelsesgrupper, tilhører de henholdsvis gruppe A og B som definert over. Selv om Siv og Rune sine erfaringer og fortellinger om system og struktur er ulike, omtaler de flere av de samme sentrale faktorene. Deres fortellinger favner også det sentrale fra alle intervjuene knyttet til denne kategorien.

Rune har jobbet som lærer i tolv år. Han har i tillegg hatt andre oppgaver, som for eksempel hovedtillitsvalgt i kommunen han jobber i. Han har under ett års erfaring som mellomleder. Rune trives godt med jobben sin og liker muligheten han har til å tilrettelegge for at lærerne skal få en god arbeidsdag. Når Rune blir spurt om hvordan han jobber med de rundt seg i forbindelse med endring av pedagogisk praksis, sier han at det

er veldig travle dager og for lite rom til å tenke langsiktig.

Ja, nei, hvis jeg skal ta ledelsen først, hvordan vi har det oss i mellom, så er det jo litt sånn hektisk, sant men vi har jo, vi har faste møtepunkt en gang i uken, og ellers så snakker vi jo sammen ved behov, noen ganger tar vi det litt sånn ad-hoc inne på et kontor, og så diskuterer vi noe, eller så er det gjerne å diskutere det med den det gjelder, sant? (Rune)

I løpet av intervjuet uttrykker Rune flere ganger, som i dette sitatet, at det er ikke nok tid til ledelsesarbeid fordi møtene i stor grad brukes til praktiske ting som må organiseres. Arbeidet som involverer lærerne preges også til en viss grad av tilfeldighet (jfr. «ad-hoc»). Når Rune blir spurt om hvordan de utvikler felles mål og visjoner ved skolen sier han følgende:

Ellers så er det selvfølgelig jo litt, og det er kanskje ikke godt nok, men litt foregår jo på de forskjellige trinnene og på de forskjellige fagene og sånt, sant? Det er jo positivt i seg selv, men det er jo kanskje en systemsvakhet, for det er jo personavhengig, kanskje. (Rune)

Her kommer det usystematiske i arbeidet tydelig frem gjennom bruken av begrepene systemsvakhet og personavhengig. Rune uttrykker også en manglende tilfredshet ved denne arbeidsformen. I tillegg er ikke det arbeidet han beskriver av en slik art at det kan klassifiseres som utviklings- og endringsarbeid. Gjennom intervjuet nevner Rune flere ganger skolens behov for langsiktige, nedfelte mål, og han ser dette også i sammenheng med at skolen er svak på å utvikle seg. Etter at Rune har beskrevet visjonsarbeidet som personavhengig, spør jeg om de diskusjonene som dukker opp fører til noe endring. I svaret sitt tar han utgangspunkt i et tidligere utviklingsarbeid knyttet til «Vurdering for læring», som fungerte godt på skolen:

Det jeg tenker er viktig er strukturen. Da tror jeg det er viktig å ta noe som du satser på. Det kommer veldig mye inn i skolen, du må velge og plukke ut noe som du satser på over en tid, det fører til endring. (Rune)

Rune viser her hvordan han anser struktur som et viktig virkemiddel for å få til endring, blant annet ved at det kan hjelpe ledelsen til å prioritere hvilke aktiviteter skolen skal igangsette for å unngå at fokuset blir for fragmentert og uoversiktlig. System og struktur kan da være en måte å ivareta de involverte sin kapasitet, og på den måten forbedre mulighetene for godt utviklingsarbeid. Ut fra Runes beskrivelser, er det naturlig å plassere skolen hans i gruppe B.

I intervjuet med Siv bekrefter hun Rune sine tanker om at et godt system kan bidra til å

ivareta kapasitet. Siv har lang erfaring både som lærer og mellomleder. Hun har hatt rollen som mellomleder ved sin skole i 13 år. Skolen hennes er godt organisert og har tydelige kjennetegn som plasserer den i gruppe A. De har et godt system og en fast struktur på uken, med faste møtetider på alle nivåer i organisasjonen.

Vi har faste avtaler både på, to ganger i uken som ledelse, pluss annenhver uke i den utviklingsgruppen som vi sitter da, der ledelsen har en bolk i uken, med, ja, sånn praktisk-pedagogisk, personalmessige ting og så har vi en som bare går på elever og elevpedagogikk. Så vi har sortert det litt, det hjelper jo litt på å få orden i systemet. At ikke alt kommer oppå hverandre. (Siv)

Siv opplever at system og struktur fører til forutsigbarhet som igjen gir gode muligheter for endring og utvikling. Hun påpeker samtidig at det er en forutsetning at arbeidet skriftliggjøres for at systemet skal fungere, ettersom det gir rom for å jobbe med langsiktige mål.

Og så er det jo litt personavhengig, hvordan man jobber. Sånn generelt sett, og da tenker jeg det med skriftlighet og ikke-skriftlighet, hvordan tar vi opp dette med mål, hvor ofte gjør vi det, hva milepæler klarer vi å følge opp. Men vi har den jobben, og vi gjør den jobben sammen. (Siv)

Fordi alle mennesker er ulike, mener Siv at skriftliggjøring legger et viktig grunnlag for at alle skal ha noe konkret å følge opp. Ved at arbeidet er skriftliggjort har alle et tydeligere utgangspunkt for å jobbe mot felles mål. Betydningen av struktur gjelder ikke bare på organisasjonsplan, men også for Siv sine egne rutiner i jobben. Når Siv får spørsmål om hvordan hun jobber med de rundt seg, trekker hun frem at hun må prioritere og organisere oppgavene sine. De administrative gjøremålene vil hun effektivt gjøre seg ferdig med, for å skape rom for andre oppgaver.

Det er en del rutiner som du gjør, du må organisere det, du må gjøre sånn, og du må tenke sånn, og så videre, sånn at du får tid til de andre tingene. Ja, og det er viktig. (Siv)

Siv opplever at når hun selv har en ryddig kalender, frigjør det kapasitet til å gjøre det arbeidet som ikke er knyttet til organisering og rutine. Da kan hun følge opp utviklingsarbeid og ha fokus på relasjonsarbeid, noe hun anser som essensielt for hennes oppgaver og deltakelse i å utvikle skolen.

4.1.2 Pedagogisk utviklingsarbeid; et eksempel på system og struktur

Utgangspunktet i oppgaven er intervjudeltakernes beskrivelser av begrepet pedagogisk

utviklingsarbeid. For dem handler det om å gjenkjenne hvilke pedagogiske behov skolen har, for så i fellesskap å utvikle planer gjennom samtaler og diskusjoner, som igjen danner utgangspunkt for det praktiske arbeidet. De skolene som har nedfelt skolens mål og visjoner i aktive fremdriftsplaner, ser ut til å ha et godt fundament å måle sine behov ut fra. Dette gjør at de lettere finner veien fremover. Når Odin snakker om mål og visjoner, er han opptatt av samarbeid i ledelsesgruppen og kommer med denne betraktningen: «Det handler egentlig, det er det visjonære, som må ligge på en måte, noe å strekke seg i mot, og vite at en blir på en måte gode sammen.» Mål og visjoner blir en veiviser som gjør det lettere å gå i takt i planlagt retning.

For de som beskriver at arbeidet med mål og visjoner ved skolen som svakt, gjenspeiler dette seg også i beskrivelsene av pedagogisk utviklingsarbeid. Rune sier: «Hvis du skal hoppe fra skanse til skanse, så fører det til irritasjon og frustrasjon, og det er jo det som dessverre skjer som skjer litt for mye i skolen, tror jeg.» Rune savner retning på utviklingsarbeidet på sin skole, og mener som nevnt at det er viktig å plukke ut noe som en satser på. Fordi skolen mangler en felles utviklingsplan, opplever Rune det som vanskelig å drive med pedagogisk utviklingsarbeid.

4.2 Relasjoner som en forutsetning i mulighetsrommet

Relasjoner anses som en driver i mulighetsrommet fordi det er i møtet mellom ulike stemmer at en kan skape ny kunnskap som leder til utvikling. Alle mellomlederne er enige om at pedagogisk utviklingsarbeid er en kollektiv prosess (arbeidet foregår i fellesskap). I noen tilfeller skal de samarbeide på ledernivå, mens andre ganger skal de samarbeide på lærernivå. I disse felles prosessene skal de over tid artikulere nye mål for skolen, planlegge oppfølgingsarbeid, samt sette i drift og drifte utviklingsarbeidet. For å illustrere betydningen av relasjoner, skal Trine få bruke sin stemme til å representere mellomlederne. I de tilfeller hennes stemme ikke er tilstrekkelig for å presentere mellomledernes opplevelser, slipper andre mellomledere til for å supplere.

4.2.1 *Trine*

Trine har lang erfaring fra skoleverdenen. Først jobbet hun ti år som lærer, og deretter ti år som mellomleder. I intervjuet med Trine har hun mye fokus på sitt forhold til lærerne

på trinnet hun leder. En gang under intervjuet sier hun, med varme i stemmen, at hun kaller de for «ungene mine». Samtidig anser hun også relasjonene innad i ledelsesgruppen som et utgangspunkt for å få til utvikling og endring. Når hun forteller om hvordan prosessene med å utvikle mål og visjoner for skolen foregår på skolen, forteller hun at arbeidet starter i ledelsesgruppen. Trine får da spørsmål om hvordan diskusjonene foregår – om det er ulike synspunkt som kommer frem – og hun svarer slik:

Og det som er, jeg ser er viktig for å ha en vellykket, eller god ledergruppe som klarer å drive frem det vi skal i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid, det er det at vi er veldig ulike som personer. Æh, sånn at vi får alltid frem ulike perspektiv. Men samtidig er vi så godt knyttet sammen at vi respekterer hverandre og hverandres ulike meninger. Sånn at vi kommer som oftest frem til et felles standpunkt. Det er også viktig. (Trine)

Trine viser her at det er en fordel at medlemmene i ledelsesgruppen er ulike, for på den måten kan ulike synspunkt komme frem og føre til læring og utvikling. Slike prosesser forutsetter respekt og et mål om å nå et felles standpunkt, ettersom utviklingsarbeid er prosessuelt og basert på samarbeid. Dersom ledelsen ikke er samkjørt, opplever flere av mellomlederne det som at de ikke spiller på lag, tvert imot er de «tre skoler i skolen», i følge Siv. Dermed mangler ledelsesgruppen en felles enighet utad, noe som blant annet fører til at lærerne kan «shoppe rundt» (i følge Herdis) hos de ulike mellomlederne og få ulike tilbakemeldinger. En slik situasjon opplever mellomlederne som et svakt utgangspunkt for utviklingsarbeidet. Herdis forteller at ledelsesgruppen har satt fokus på ledelse for å unngå dette. I tiden før de prioriterte ledelse, opplevde hun at hun ikke alltid var på lag med de andre i ledelsesgruppen: «Jeg følte meg litt sånn utenfor. Derfor ble det viktig at vi snakket ut om det, hvordan vi hver enkelt satt og følte på det.» Herdis peker her på at hun ikke følte tilhørighet. Hun forklarer senere hvordan det å utvikle gode relasjoner innad i gruppen har gitt henne tilhørighet og trygghet.

De fleste mellomlederne forteller at det er viktig at lærerne er med på beslutninger som gjelder skolen. På skolen til Trine jobber de med Utdanningsdirektoratet sin satsning for ungdomstrinnet: «Ungdomstrinn i Utvikling» [UiU]. Når hun får spørsmål om hvordan de utvikler felles mål og visjoner på skolen, knytter hun svaret til UiU.

Og da er det jo kjempeviktig at lærerne er med på denne prosessen, og er med å utvikle den litt til vår egen. For det er ingen utvikling som kommer til å skje hvis vi i ledelsen bare kommer og sier nå skal vi gjøre det sånn og sånn og sånn. (Trine)

Trine peker her på noe de fleste av mellomlederne er opptatt av, nemlig at dersom lederne

ensidig har bestemt noe som ikke er forankret hos lærerne, vil de fort møte motstand. Alle mellomlederne påpeker at det er en forutsetning at det ligger gode relasjoner i bunn for å få alle lærerne med på utviklingsarbeid. Når utgangspunktet er gode relasjoner, er det klima for trygghet, tillit og samarbeid, og det blir lettere å få alle med. På skolen til Espen har ledelsen tidligere møtt motstand blant en del lærere når de ønsket endring. Skolen hans har valgt å jobbe i små grupper som kan inspirere hverandre, for å forhindre at for store grupper hemmer utviklingsarbeidet. «Og når de ser at kompisen din står foran og legger frem noe han har gjort [...] så går de ikke til angrep på de, da er det stille», sier han. Med «kompis» ligger det en henvisning til en god relasjon i bunn, så Espen får her frem at det relasjonelle forholdet påvirker hvorvidt kollegene oppfører seg som med- eller motspillere i prosessen.

4.2.2 Hvordan mener mellomlederne at en utvikler gode relasjoner?

Mellomlederne forteller om sitt ansvar for å lede lærerne, på samme måte som rektor har ansvar for å lede mellomlederne. Ved å være tett på lærerne, gjennom undervisning og tilstedeværelse der lærerne oppholder seg – gjerne ved kopimaskinen eller på lærerkontorene – så får mellomlederne innsikt i hva som egentlig foregår og hvilke behov lærerne har. Det er til enhver tid ulike kollektive behov som må dekkes, men i tillegg er det individuelle behov en som mellomleder bør ivareta, både knyttet til private og arbeidsmessige forhold. Når Trine snakker om sitt relasjonsarbeid med lærerne, er hun opptatt av at det skal være lett å komme til henne dersom det er behov for hjelp, og at det er viktig med uformell kontakt. Hun forteller at ved å investere i relasjoner, gjennom for eksempel å vise interesse for lærerne og deres liv, eller ved å tilrettelegge for gode opplevelser i arbeidstiden, merker lærerne at hun bryr seg og gir av seg selv. Lærerne ønsker da å gi noe tilbake.

Jeg har to som løper orientering hver uke, og da følger jeg gjerne opp det. Eller jeg holder rede på når de har bursdag. Det er de små tingene som de ser at jeg investerer som gjør at vi får et sånt gjensidig, bra, personlig forhold. (Trine)

En positiv gjensidighet i relasjoner er et godt utgangspunkt for samarbeid, blant annet gjennom at en blir tryggere på hverandre. Dette er viktig enten det gjelder relasjoner til de andre lederne eller til lærerne. Rune er også opptatt av å ha en åpen dør som gjør det enkelt for lærerne å komme om det er behov, men han peker samtidig på at det er en balansegang knyttet til servicen en skal tilby: «Så det er litt sånn en balanse det der. Være

på tilbudssiden og hjelpe når de trenger det, men samtidig passe på seg selv for å ikke bli spist opp.» Det er en fare å gi for mye om en ikke passer på, mener Rune. Også Odin har fokus på dette, og når han beskriver sine tanker om å jobbe med relasjoner, er han tydelig på at noe av arbeidet være en del av et system for at man skal kunne opprette gode relasjoner og ivareta alle.

Det er kort vei for den usystematiske også. Men det er veldig viktig at det systematiske er der, for ellers kan det godt være at det bare er 1/3 du som du ser. Og det, det går ikke. Det er nødt til å være et slags system sånn at du ser alle. Noen tar alltid mer tid enn andre, og det må du vite på en måte. (Odin)

Dersom det er tilfeldighet som preger prosessene rundt opparbeidelse av gode relasjoner, er det lett for at noen ikke blir sett. For å unngå dette, mener Odin at det må ligge et system i bunn. Som et eksempel på system, forklarer han at han i sine møter med lærerne alltid har en fast struktur der for eksempel lærerne forteller om hva som rører seg i og tilknyttet deres klasserom, og hvordan lærerne opplever dette. Han forklarer videre at i ledelsesgruppen er de veldig opptatt av at ledelsesmøtene er «hellige». Det er omtrent ingenting som er så viktig at disse møtene kan velges bort, for møtene er den faste arenaen de har til å bli hørt og sett av de andre mellomlederne. Odin oppfatter det slik at denne muligheten til å bli sett og hørt, og tilsvarende se og høre de andre lederne, utgjør kjernen i hvordan samarbeidet i ledelsesgruppen fungerer. Trines fortelling supplerer Odins tanker om at alle må bli sett. Rektoren på skolen til Trine er opptatt av at alle skal slippe til og han påpeker i følge henne at «vi skal utvikle dette sammen». Som redskap for å få til dette er rektor opptatt av at hver enkelt leder i ledelsesgruppen skal komme med sine innspill i forbindelse med utviklingsarbeid, før gruppen diskuterer seg frem til et felles standpunkt. «Alle skal med», sier Trine.

4.3 Samarbeid i ledelsesgruppen

Ved alle skolene er mellomlederne en del av en ledelsesgruppe. Ledelsesgruppene kjennetegnes ved at de samarbeider jevnlig. De fleste gruppene består av rektor og én mellomleder fra hvert klassetrinn, til sammen tre mellomledere. I materialet er det få beskrivelser av en sterk rektor som instruerer sine mellomledere, men fortellinger om ledergrupper som på ulike måter jobber sammen og i varierende grad styrker hverandre. Ledelsesgruppen beskrives dessuten av flere som en arena for å snakke sammen og samarbeide med de som er medansvarlige for å lede. Siv oppsummerer det slik: «Når ledelsesgruppen fungerer, frigjøres kapasitet.» De fleste mellomlederne påpeker at et godt

samarbeid ikke er noe som skjer av seg selv. Det forutsettes en kultur for å jobbe sammen. Ikke alle skolene har ledelsesgrupper som jobber godt sammen eller gode læringskulturer, og dette påvirker ledelsesarbeidet.

4.3.1 Espen og Odin

Odin og Espen sine fortellinger brukes nå til å illustrere eksempler på samarbeid i ledelsesgruppen, mens Arnhild sine fortellinger supplerer tidvis. Både Espen og Odin har jobbet lenge i skolen, først som lærere og etter hvert som mellomledere. Odin har 20 års mellomledererfaring, mot Espens 10 år. Skolene deres har veldig forskjellig ledelsespraksis, og spennet mellom disse to sine opplevelser skal nå eksemplifisere to ytterpunkt på hvordan ulike ledergrupper kan fungere, og hvilke resultater dette gir.

Odin forteller om en ledergruppe som fungerer (veldig) godt. Ledelsesgruppen består av rektor og tre mellomledere. Skolen er relativt ny, men lærerkollegiet og lederne er slått sammen fra to skoler. I overgangsprosessen da de to skolene ble sammenslått, var de ekstra bevisste på hvor viktig det var at ledelsesgruppen var samkjørte utad, for å skape en trygg og forutsigbar kultur. Ledelsesgruppen har faste møter hver uke, og i noen perioder hvor de har opplevd at samarbeidet ikke har fungert etter hensikten, har de økt møtevirksomheten til to møter i uken. Det gode samarbeidet har ikke kommet av seg selv, men er et resultat av bevisst prioritering og fokus på å utvikle en læringskultur. Når Odin snakker om mål og visjoner, er han opptatt av samarbeid i ledelsesgruppen, og kommer med denne betraktningen:

Fordi da har vi på en måte, vi kjenner de så godt, så vi spiller på lag. Men det handler egentlig om, det er det visjonære, som må ligge på en måte, noe å strekke seg i mot, og vite at en blir på en måte god sammen. (Odin)

Odin bruker en lag-metafor for å forklare hvordan samspelet i gruppen deres er en styrke. Han understreker samtidig at de kommer ingen vei uten at det ligger mål og visjoner i bunn. Å stake ut en kurs for skolen krever samarbeidsprosesser blant lederne. En forutsetning for dette er at ledelsesgruppen prioriterer tid til å snakke om ledelse.

Skolene har ulik praksis for samarbeid. Utfordringen for alle ligger i det som gjerne omtales som «hverdagen» og som handler om uforutsette hendelser som skygger for mulighetene til å tenke langsiktig. Ved skolen til Arnhild har de en god stund snakket om at de trenger å reise vekk en dag, slik at de kan skape seg et rom til ledelsesarbeid uten å

bli forstyrret.

Men jeg tror vi må, at vi må ta den der dagen og tenke de der store tankene for at det skal bli helt slik vi vil ha det da. For nå er det jo blitt litt sånn ad-hoc, nesten. Det må jeg jo si, tilstå. (Arnhild)

Arnhild peker her på at de daglige aktivitetene og uforutsette hendelsene ved skolen tar så stor plass at om det ikke er prioritert tid til ledelse, så skal det lite til for at ledelse bortfaller. De fleste andre mellomlederne understreker også viktigheten av å prioritere ledelse. Samtidig viser eksempelet med Odin et behov for å prioritere slikt arbeid, ettersom «det visjonære» gir ledelsesarbeidet retning.

Espen er engasjert i jobben sin og er også veldig interessert i skolepolitikk og skoleforskning. Det er ikke egentlig knyttet undervisning til stillingen hans, men fordi han synes det er viktig å ha tett kontakt med elevene for jobben han skal gjøre, har han frivillig valgt å undervise i ett fag, i tillegg til sin 100 % stilling som mellomleder. Espens skole tilhører det jeg har definert som gruppe B.

Espen uttrykker at han store muligheter til å drive pedagogisk utviklingsarbeid, og når han får spørsmål om hvordan han opplever sine muligheter, svarer han: «Jeg kan nesten bestemme det.» I løpet av intervjuet viser det seg at det kanskje ikke er helt problemfritt likevel. Den formelle ledelsen består av rektor og Espen. De to har ukentlige møter der de diskuterer problemstillinger knyttet til skolens drift. I følge Espen har de to en felles plattform ved at de er enige om de viktige sakene som gjelder skolen. Samtidig ser det ikke ut til at enigheten er et resultat av prosesser der Espen og rektor har diskutert og kommet til en felles beslutning. Derimot ser det ut til at rektor bestemmer mye ved skolen, og det er gjennom intervjuet få beskrivelser av felles avgjørelser. Rektor sin styring synliggjøres blant annet når Espen får spørsmål om hvordan de utvikler mål og visjoner ved skolen. Espen er klar på de ikke er så flinke til dette.

... Jeg har tatt det opp med rektor, nå må vi ha noen (...) altså vi prater om hvor vi vil med skolen, i forhold til læring, hvilket elevsyn vi har, hvordan vi tenker om elevene, altså vi har det. Men vi har ikke, liksom, (...) laget de derre overordnede målene som sier hvor vi vil hen, hvor vil vi dra hen til slutt? Så det hadde jeg nå i samtale med han i høst, vi må lage en slags strategisk plan på dette. Vi har hatt det. Det er (...) (...) æh, glidd (...) ut. Så jeg sier at vi, vi er nødt til å sette oss ned å lage, og han liker ikke papirarbeid, han liker ikke papirer, han liker handling. (Espen)

«Vi» er her Espen og rektor. Espen ser behovet for å nedfelle skolens mål og visjoner,

men ser ikke ut til å få mye gehør hos rektor. At det er rektor som bestemmer, kommer klart frem når han fortsetter å snakke om skolen arbeid med mål og visjoner.

Altså, alle vet det, rektor er veldig flink til å fortelle alle hvor vi skal hen, men, det gjør han hver uke på morgenmøte. Forteller hvor han vil at skolen skal gå hen. Og hvor han ønsker, hvilket elevsyn han står for. (Espen)

Espen ønsker å understreke at rektor har planer for skolen, at han vet hvilken retning han ønsker skolen skal utvikle seg i, men at det ikke er nedfelt skriftlig og implementert blant personalet. Slike eksempler er det flere av i intervjuet, og eksemplene skisserer konturene av en «heroisk leder» som i varierende grad inkluderer de som er under han på rangstigen. Espen føler behov for å ha tydelige mål, og sier at det er frustrerende og hemmende for lærerne når det ikke er klart hva som forventes av dem. Så selv om det foregår mye spennende aktivitet ved skolen, er det likevel noe uklart hvilken retning skolen skal bevege seg i. Det er tydelige tegn i Espens fortelling på at også han opplever situasjonen som frustrerende, og at det begrenser mulighetsrommet hans.

Hovedskillet mellom ledelsesgrupper med eksplisitt system og struktur (gruppe A) og ledelsesgrupper som mangler system og struktur (gruppe B) er i hvilken grad de prioriterer ledelse. Som et resultat av prioriteringene er det også forskjell på i hvilken grad de har utviklet systemer og strukturer som er preget av en læringskultur som åpner for utviklingsprosesser. Odins skole faller innunder gruppe A, og han understreker nødvendigheten av å prioritere arbeidet med å utvikle strukturer og system.

Men vi har ulike, vi er ulike i former, altså vi er ulike. Og det hjelper oss på en måte, og det er ingen fare, det er veldig bra at vi er ulike, for at det blir mer komplementært, sant, men samtidig er det utfordringer i det og. Så vi hadde, altså litt i oppstarten da, det var så mye arbeid, at, at du blir slukt av arbeidet og så glemmer du på en måte og se hvor er du selv? Så klarte vi å fange opp at nå var vi litt sånn, hm, ulik takt, noen følte at de fikk ikke til noe og noen hadde for mye og så videre, og så måtte vi på en måte ta et skritt tilbake og se litt på oss selv. (Odin)

Odin påpeker at det blir enklere å gjøre godt ledelsesarbeid dersom man bruker tid på ledelsesarbeid, slik at roller og oppgaver kan oppklares. I motsetning til Espen, anser Odin ulike syn som et gode, ettersom det gjør at gruppen lettere kan utfylle hverandre. Dette samsvarer med det de andre mellomlederne som tilhører gruppe A beskriver. Samtidig påpeker disse mellomlederne at uenigheten må lede til enighet, slik at ledelsesgruppen kan danne en felles plattform og dermed gå noenlunde i takt.

4.4 Roller og identitet

Alle mellomlederne har startet sine skolekarrierer som lærere. Overgangen fra lærer til leder i det samme kollegiet innebærer en overgang fra ett rollesett til et annet i samme organisatoriske kontekst. Oppgavene knyttet til den nye rollen er nye, noe som fører til at etablerte relasjoner gjerne må reetableres med bakgrunn i den nye rollen. Videre må mellomlederen bli kjent med et nytt faglig område og utvikle sin identitet tilknyttet de nye betingelsene. Mellomlederne opplever endringene ulikt. Flere har opplevd overgangen fra lærer til leder som krevende, mens andre er mindre opptatt av den. Trine forklarer at hun alltid har tenkt at hun ville bli leder og var motivert for oppgavene hun fikk da hun ble mellomleder. Hun beskriver overgangen slik:

Det første året jeg var avdelingsleder, så kjente jeg på den skvisen. Nå skulle jeg være sjefen til mine lærere og samtidig skulle jeg være lærer. Det var veldig store forventninger til det i den omstillingsperioden. Men etterhvert så synes jeg det der skillet, den der skvisen, er blitt mye mindre. (Trine)

Trine opplevde sin nye rolle som utfordrende i oppstarten, fordi hun skulle repositionere seg i forhold lærerne. Men «skvisen», som hun kaller det, har blitt mindre med tiden. I intervjuet fremstår Trine også som fortrolig i sin mellomlederrolle og viser en trygg lederidentitet.

4.4.1 Betingelser for å utvikle identitet

I intervjuene kommer det frem at forholdene for at mellomlederne kan utvikle sin nye identitet var ulike, og resultatene er også varierende. For det første har inngangen til jobben vært variert. Noen har nærmest fått jobben ved en tilfeldighet, mens andre har innstilt seg på en slik rolle over lang tid. For det andre varierer det også hvor mye fokus skolene har på ledelse. Noen steder er det et aktivt lederteam der medlemmene fungerer som støttespillere for hverandre, mens ved andre skoler bærer ledelsesoppgaven større preg av å være et soloprojekt. Mellomlederne illustrerer sine fortellinger om egen praksis på ulike måter.

Noen av lederne relaterer sine poenger til lærerne, og disse ser ut til å føle sterkest tilhørighet til lærerfellesskapet. Andre beskriver sin praksis med utgangspunkt i erfaringer fra ledelsesgruppen og ser ut til å føle sterkest tilhørighet til ledelsesfellesskapet. Dermed identifiserer de seg med, og henter energi og mening fra, ulike fellesskap. Siv har for eksempel lang ledererfaring og lederutdanning. Hun virker

trygg i rollen sin og identifiserer seg tydelig med lederne når hun sier: «Samhandling med et godt lederteam har vært avgjørende for å finne ut hvordan man skal utøve ledelse i en organisasjon og dette har hatt stor betydning for meg.» Gjennom dette sitatet og ellers i intervjuet er det tydelig at for Siv har samarbeid i ledelsesgruppen vært viktig for hennes utvikling som leder, samt for hvordan hun har utviklet en trygg ledelsesidentitet.

I tillegg beskriver en del av mellomlederne, som tidligere nevnt, at arbeidsdagene deres er preget av uforutsigbarhet fordi det kontinuerlig oppstår ulike problemer som krever umiddelbar håndtering. Denne uforutsigbarheten skaper frustrasjon og blandede følelser. Dette ser ut til å påvirke mulighetene til å utvikle en mellomlederidentitet. Det ser ut til å være vanskeligere å håndtere kryssende følelser når rammene rundt er uklare. For de mellomlederne som er tilknyttet ledelsesgrupper som mangler system og struktur, medfører uklare rammer at mellomlederen ikke har et uttalt mål å styre mot. Det kan se ut til at dette gir dem et mer uoversiktlig landskap å navigere i, og prosessene tilknyttet identitetsutvikling blir derfor mer krevende.

Alle mellomlederne påpeker at lærerne kan være en tung gruppe å lede, og at det er vanskelig å få dem med på endring. Dermed opplever mellomlederne motstand fra lærerne. For de fleste mellomlederne har dette gjort prosessen med å utvikle en mellomlederidentitet krevende. Det er altså en rekke faktorer som fører til at forholdene for å utvikle en mellomlederidentitet er ulike, blant annet fordi at lederne henter mening og autoritet på ulike steder. Ytterpunktene kommer kanskje tydeligst frem hos Arnhild og Herdis.

4.4.2 Arnhild og Herdis

Arnhild fikk jobben sin fordi hun var teamleder på trinnet da mellomlederen ble sykemeldt. Arnhild måtte da overta mellomlederjobben og har etter det beholdt denne. Overgangen var krevende, men ut fra det Arnhild beskriver i intervjuet, ser det ut til å gå bedre etter hvert. Samtlige mellomledere poengterer nettopp dette, at erfaring gjør det enklere å håndtere jobben, fordi selvfølelsen blir påvirket i positiv retning av trygghet og mestring. Arnhild sier: «Veien blir litt til mens du går, på en måte. Du blir jo litt tryggere i rollen din hele tiden. Selv om jeg fortsatt kan være usikker og fortsatt kan møte på store hindringer.» Arnhild sier videre at hun har beholdt litt av sitt gamle «kontaktlærerhjerter», noe som gjennom intervjuet blir tydelig ved at hun først trekker frem den aktiviteten som

er knyttet til elever og klasserom når hun skal beskrive sin situasjon. Når hun skal beskrive ledelsen sier hun likevel at det er de som er hennes medspillere: «Det er den eneste ventilen vi har, og det er hverandre», sier Arnhild. Samtidig bærer fortellingen hennes lite preg av tilhørighet til ledelsesgruppen som et sted som bidrar til hennes kapasitet.

Herdis hadde lang erfaring fra ulike skoler før hun ble mellomleder, og hun forteller at hun alltid har tenkt at hun hadde en lederspire i magen. Hun har også tatt lederutdanning. Likevel måtte hun oppfordres til å søke på sin første lederstilling. Skolen til Herdis hører til gruppe A. Ledelsesgruppen reiser blant annet bort fire ganger i året for å snakke om ledelse. Samtalene på disse turene gir avklaringer blant annet på roller, og dette gir Herdis trygghet og tilhørighet.

Og disse turene våre har endt opp med at vi tør være veldig ærlig. Sant, vi tør mye mer bruke vår egen stemme, alle sammen. Vi har laget rom for det. Vi er blitt kjent med hverandre, vi er trygge på hverandre. Det handler jo om det. (Herdis)

Likevel er det ikke slik at Herdis sin etter hvert solide forankring i ledelsesgruppen gjør at hun forholder seg mer distansert til lærerne og elevene. Hun har behov for å være tett på elevene og lærerne, og det er også der hun forankrer sin legitimitet.

Det handler jo om at da vet jeg hva jeg snakker om. For det første så har jeg en tettere relasjon mot elevene, for jeg har gjort ting ut mot elevene. Men det handler også om at jeg vet hva jeg snakker om. Og jeg er der at jeg kan ikke diskutere det uten å ha kjent på det selv. (Herdis)

Selv om både Arnhild og Herdis liker å forholde seg tett på de undervisningsrelaterte oppgavene, så varierer det likevel hvordan de anvender denne kjennskapen. Mens Herdis synes det er lettere å ta en lederavgjørelse når hun har egne opplevelser fra feltet hun skal lede, er Arnhild sin nærhet til lærerne og elevene knyttet til at hun har beholdt en sterk læreridentitet. Arnhild ser ut til å ha en lite utviklet ledelsesidentitet.

De andre mellomledernes beskrivelser fyller rommet mellom Arnhild og Herdis sine fortellinger. Til sammen viser mellomlederne at deres identitetsutvikling påvirkes av både relasjonelle og strukturelle faktorer.

4.5 Oppsummering

Systemer fungerer i følge deltakerne som rammer for organisatoriske prosesser, og systemene skaper orden i de mange ulike strukturene innad i systemet. Ledelsesgrupper

med eksplisitt system og struktur ser ut til å få bedre kapasitet, blant annet fordi medlemmene får til å avlaste og utfylle hverandre. Dette henger sammen med at system og struktur skaper forutsigbarhet, noe som gjør det lettere å inngå i gode relasjoner. Relasjoner er igjen en forutsetning for at mellomlederne skal få med seg alle på skolen i utviklingsarbeidet. Gode relasjoner er videre avhengig av bevisst arbeid av både formell og uformell karakter. Arbeidet skjer både systematisk og usystematisk fordi det kan føre til tillit og mestring, som igjen fører til trygghet og godt samarbeid. Et godt samarbeid er en måte å sikre kontinuitet og en samkjørt utvikling, fordi en ledelse som fremstår som samlet er oversiktlig å forholde seg til for lærerne, foreldrene og elevene. Ved å skape orden og forutsigbarhet kan mye frustrasjon unngås og dermed kan kapasitet frigjøres. Mulighetsrommet åpner seg.

I mitt møte med de ulike mellomlederne opplever jeg at alle har en positiv innstilling til jobben sin. Men overgangen fra én rolle til en annen i det samme miljøet er krevende. Når mellomlederne er fortrolig med rolleforventningen og sin identitet, ser det ut til å frigjøre kapasitet og øke mulighetene til å drive pedagogisk utviklingsarbeid. De får gjerne et godt og avklart forhold til både ledelsesgruppen og lærergruppen. For de som har hatt en mer kronglete vei fra lærerrollen til mellomlederrollen, er lederidentiteten ikke like tydelig og mellomlederne kommer mer i «skvis» mellom lærerne og ledelsen. Da svekkes kapasiteten og dermed også mulighetsrommet.

Kapittel 5 Diskusjon

Utgangspunktet for oppgaven er å undersøke hvilken opplevelse mellomlederen har av sine muligheter til å drive pedagogisk utviklingsarbeid. Pedagogisk utviklingsarbeid handler om at skolen i fellesskap skal nå felles utarbeidete mål og mellomledere har gjennom styringsdokumenter fått et stort ansvar i dette arbeidet i norsk skole (Abrahamsen, 2017). Analysen av materialet viser at mulighetene mellomlederne har til å drive pedagogisk utviklingsarbeid avhenger, som vist i Figur 1 (Kapittel 4) av flere faktorer; *relasjoner, system og struktur, identitet og samarbeidet i ledelsesgruppen*. Selv om relasjonene deltakerne står i fungerer som en drivkraft, og system og struktur bidrar til å lage forutsigbarhet og orden, fremstår identitet og samarbeid i ledelsesgruppen som særlig viktig for deltakernes mulighet til å drive pedagogisk utviklingsarbeid på skolen de er ansatt på. Det kan nemlig se ut til at de mellomlederne som har en trygg identitet og/eller er en del av en ledelsesgruppene som har en god struktur og en kollektiv holdning, opplever sine muligheter til å drive pedagogisk utviklingsarbeid som gode. På bakgrunn av dette vil jeg dele dette diskusjonskapittelet i to deler hvor den første delen heter Å bli leder, hvor jeg har et særlig fokus på deltakernes lederidentitet og utviklingen av denne, før jeg i Del 2 – Å være leder – retter fokuset mot ledelsesgruppen som deltakerne er del av.

5.1 Del 1: Å bli leder

Tidlig i intervjurunden dukket spørsmålet «Hvem er flokken din?» opp hos meg. Spørsmålet har fulgt meg hele veien. Begrepet *flokk* kan forstås på samme måte som det Wenger legger i *fellesskap* (Wenger i Møller, 2004). I intervjuene kom det frem at mellomlederne har to fellesskap å posisjonere seg selv i forhold til: lærerfellesskapet og ledelsesfellesskapet. Mens noen av deltakerne ganske tydelig føler tilhørighet til og identifiserer seg med ledelsesfellesskapet, så er det andre som har størst dragning mot lærergruppen, og på en måte anser det som sin flokk. For dem som identifiserte seg mest med lærerne, ser dette ut til å være problematisk for hvordan de kunne utføre sin mellomlederrolle. Del 1 av diskusjonskapittelet tar derfor utgangspunkt i deltakernes beskrivelser av overgangen fra lærerrollen til mellomlederrollen. Deretter vil jeg se på forhold tilknyttet ledelsesfellesskapet som må vurderes når mellomlederen skal initieres i et nytt fellesskap.

5.1.1 Å forlate et fellesskap

I forbindelse med at de skifter rolle fra lærer til mellomleder, forteller mellomlederne om utfordringer knyttet til å gå fra en likestilt til en overordnet posisjon overfor andre lærere. Det kan være vanskelig å vite hvor en hører til i en overgangsfase mellom roller (Bryant & Stensaker, 2011; Hill, 2003). Derfor vil jeg først se på hvilke utfordringer mellomlederne møter som gjør at overgangen mellom lærerrollen og lederrollen ikke glir av seg selv.

5.1.2 Undervisnings- og læreroppgaver

Den viktigste årsaken til at flere av mellomlederne fortsatt har beholdt en del av sin læreridentitet, ser ut til å henge sammen at mellomlederen fortsatt utøver læreroppgaver i deler av sin stilling. Det er grunn til å tro at den doble rollen som både lærer og leder gjør det vanskeligere å distansere seg fra lærerrollen og lærerfellesskapet. Mellomlederne beskriver det som forvirrende å håndtere flere fokus når de ikke kan rydde læreridentiteten helt bort for å fokusere på den nye rollen som leder. For å kunne tilegne seg nye ferdigheter som kreves i den nye rollen, mener Hill (2003) at en først må avlære ferdigheter knyttet til lederens forrige fagrolle, for å kunne lage rom for læring av ny kompetanse. Dermed befinner mellomlederne seg i motstridende situasjoner som krever forhandling (Bryant & Stensaker, 2011). Det kan se ut som avlæringen blir vanskelig for mellomlederne som har kombinerte undervisnings- og ledelsesoppgaver og derfor blir det vanskelig for dem å forhandle om sin nye identitet. Mellomlederne har satt én fot inn i ledelsesfellesskapet, mens den andre står igjen i lærerfellesskapet.

Alle er til enhver tid deltakere i flere fellesskap, som for eksempel familie, kollegium, venneflokk (Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006; Møller, 2004). Her dreier det seg imidlertid om to parallelle, profesjonelle fellesskap som må balanseres og forhandlinger om identitet vil dermed foregå i begge fellesskapene samtidig. Dermed har det betydning hvordan forhandlingsforholdene er. Forhandlingsforholdene påvirkes av både den enkelte mellomleder, lærerfellesskapet og ledelsesfellesskapet (Bryant & Stensaker, 2011; Møller, 2004; Ting-Toomey, 2015) og forhandlingskonteksten er derfor ikke noe som mellomlederen kan styre alene. Det ser ut til at mellomlederen er avhengig av hvordan de andre som hun står i relasjon til påvirker situasjonen og i tillegg til hvilken kultur som er bygget opp for at mellomlederen skal få lov til å tre inn i sin nye rolle. I fortellingene

kommer det frem at de fleste mellomlederne opplever sine muligheter til å forhandle om sin posisjon som utfordrende, og dette knytter de særlig til to faktorer. Det ene er knyttet til at lærerne er en autonom gruppe, som ikke så lett lar seg lede. Den andre faktoren er at lærerne og mellomlederne har felles bakgrunn fra sin lærerutdannelse og lærerrolle. Jeg vil i de neste to delkapitlene diskutere hvordan dette kan antas å påvirke mulighetsrommet til mellomlederne. Jeg ønsker å diskutere dette fordi mellomlederne er så tydelige på at disse faktorene påvirker deres muligheter til å drive utviklingsarbeid. I tillegg tolker jeg det slik at dette har mye å si for forhandlingsrommet til mellomlederne, noe som synliggjøres gjennom deres beskrivelser av hvordan de forholder seg til situasjonen.

5.1.2.1 Lærerne er en autonom yrkesgruppe

Samtlige mellomledere påpeker at lærerne er en vanskelig gruppe å lede. Dette kan ha sammenheng med at lærerne har en tradisjon for å handle på egen hånd i norsk skole (Møller, 2004, 2009a). I følge Møller (2004, s. 121) er det lite sannsynlig at lærerne vil gi fra seg en slik maktposisjon som er opparbeidet over lang tid. Forhandling vil dermed dreie seg om makt i tillegg til å utvikle nye relasjoner (Bryant & Stensaker, 2011). Noen av mellomlederne ser ut til å dele Møllers oppfatning om lærernes autonomi og mektige posisjon i skolen og virker resignerte. En av mellomlederne forteller at når ledelsen foreslår endringer for lærerne, møter de fort en negativ holdning og han opplever det er litt som: «Du må ikke komme her og komme her». Noen av de andre mellomlederne forteller imidlertid at de er bevisste på å gi lærerne tid til å venne seg til forandringen og på den måten får de lettere med seg lærerne på for eksempel utviklingsarbeid. Mellomlederne i den sistnevnte kategorien beskriver dette som å «tine dem», «så noen frø» og «det må få tid til å modnes». Dermed kan det se ut som disse mellomlederne har funnet en måte å håndtere situasjonen på og dermed er forhandlingsrommet mer konstruktivt enn for de mellomlederne som resignerer. Samtidig ser det ut til at de mellomlederne som lettest finner alternative måter å møte lærerne på, også er de som har en tryggere identitet. Situasjonen kan fremstå som et lite paradoks, ettersom mellomlederne må forhandle for å utvikle en trygg identitet, sånn at de bla. kan håndtere trykket fra den autonome lærergruppen, mens det er forhandlingene i forhold til lærergruppen som i intervjuene fremstår som det mest krevende.

En årsak til at lærerne kan oppleves som vanskelige å lede, kan henge sammen med de

forventninger som lærerne har til de nye mellomlederne. (Bennett et al., 2007) peker på at det kan være at lærerne ikke anerkjenner at mellomlederen nå er hierarkisk posisjonert over dem, og at hun dermed også har andre hensyn å ivareta. En av mellomlederne forteller at særlig da hun var fersk som mellomleder opplevde hun at lærerne gikk forbi henne og andre mellomledere, og rett til rektor med ulike saker. For å forhindre dette har de på denne skolen vært opptatt av gode organisatoriske strukturer, i kombinasjon med fokus på relasjoner og kommunikasjon. Dette har ført til at lærerne nå har gode relasjoner og andre forventninger til mellomlederen, som gjør at de stort sett anerkjenner mellomledere som ledere. Lærerne kan i tillegg ha forventninger om at mellomlederen skal være deres talerør (Bryant & Stensaker, 2011, s. 358). Dersom lederen ikke svarer til disse forventningene, kan hun oppleves som en sviker (Doyle, 2002). Alle mellomlederne jeg intervjuet er opptatt av å ha en god relasjon til lærerne. Det kan imidlertid gjøre identitetsforhandlingen mer krevende når mellomlederne kommer i situasjoner hvor det må tas upopulære avgjørelser. Samtidig kan nære relasjoner gjøre det uklart hvilket fellesskap mellomlederen identifiserer seg sterkest med. Trine sier at en slik nærhet kan være problematisk for noen, men at dette nå fungerer veldig godt for henne. Trine viser gjennom intervjuet at hun syntes overgangen fra lærer til leder var krevende, men at hun gradvis har utviklet en trygghet i rollen. Dette forstår jeg som at hun har vært gjennom ulike forhandlingsprosesser, og at hun nå er så trygg i sin lederidentitet at hun i liten grad påvirkes negativt av lærernes forventninger. Dermed ser erfaring ut til å gjøre det lettere for mellomlederen å lede lærerne. Her er det likevel verdt å merke seg at flere av mellomlederne som fortsatt synes det er vanskelig å lede lærerne, også har lang erfaring. Det forstår jeg dithen at det ikke er erfaringen i seg selv som er nyttig, men om erfaringen oppleves som utviklende eller ikke for mellomlederen.

5.1.2.2 Tette grenser mellom lærer- og lederrollen

Både lærerne og mellomlederne har lærerutdannelse og dette utgjør en felles referanseramme som for mellomlederen er med å prege inngangen til skolelederstillingen (Møller, 2004, s. 119). Mellomledernes utgangspunkt som lærere kommer blant annet frem i intervjuene ved at flere av mellomlederne sammenligner det å være leder for lærere med å lede en elevklasse. Dette kan forstås slik at disse mellomlederne posisjonerer seg tett opp til læreroppgavene (Møller, 2004). De mellomlederne som har, eller holder på med lederutdannelse, trekker imidlertid lederutdannelse frem som en viktig faktor for å bli tryggere i sin rolle. Og de mellomlederne som har erfaring fra ulike skoler, opplever

bredden i erfaring fra ulike måter å drive skole på som viktig. En forklaring på disse forskjellene kan være at mellomlederne som får kunnskap fra flere diskurser (Bryant & Stensaker, 2011; Møller, 2004; Thomas & Linstead, 2002) fokuserer i større grad på ulikheter enn likheter mellom leder- og lærerrollen (Møller, 2004, s. 120). Dermed er det mye som tyder på at forhandlingsrommet blir begrenset når mellomlederen posisjonerer seg tett til lærerrollen, og begrensningen forsterkes om en har begrenset erfaring fra ulike skoler og heller ikke andre diskurser enn lærerutdanning å hente forståelse fra.

5.1.2.3 Rom for identitetsforhandling. Men hvor?

I de tilfeller der det er vanskelig for ledere å forhandle om sin plass og sin identitet, kan dette føre til svake relasjoner og tilhørighet, noe som igjen vil gjøre det vanskeligere å utøve ledelse (Møller, 2004, s. 111). En slik situasjon vil gjøre mellomlederrollen vanskelig og vil klart begrense mellomlederens mulighetsrom til å drive pedagogisk ledelse. Noe av årsaken til dette kan være at de mellomlederne som ikke har utviklet en klar lederidentitet, men heller dras mellom lærer- og lederidentitet, bruker mye kapasitet på å tilfredsstille alle parter, og kanskje særlig lærerne. Som jeg har argumentert for over, fører en reposisjonering i lærerfellesskapet med seg en del begrensninger for mellomlederne. Dermed er det interessant å rette fokus mot fellesskapet som en ny mellomleder trer inn i, nemlig lederfellesskapet. Odin peker på at ledelsesgruppen har et ansvar for å ta godt vare på nye ledere. Dette begrunner han med at det er overveldende å få en slik rolle, og at det er lett å slite seg ut. Day og Harrison (2007) peker også på at det kan være lett å forvente for mye av nye ledere, og at et for stort arbeidspress vil gi et vanskeligere forhandlingsrom for ledere i skolen til å utvikle sin identitet. Odin erkjenner at det er en stor overgang å bli mellomleder, og gir ledelsesgruppen ansvar for å gjøre denne overgangen lettere. Også de andre mellomlederne er opptatt av hvor gode muligheter for å lage forhandlingsrom det ligger i en velfungerende ledelsesgruppe. Ledelsesgruppen er derfor fokus i neste del av diskusjonen.

5.1.3 Å tre inn i et nytt fellesskap

Jeg vil nå se på omstendigheter som påvirker mellomlederens inngang i et nytt fellesskap og som dermed også påvirker mulighetene mellomlederne har til å forhandle om sin mellomlederidentitet. Alle fellesskap har sine særtrekk og kjennetegn. Når mellomlederen går inn i sitt nye fellesskap, har hun ikke full frihet til å gjøre det hun selv

vil fordi forventninger og særtrekk i fellesskapet legger føringer på mellomlederen. En kan si som Gunter (2005, s. 10) at vi arver måter å gjøre ting på. Dette påvirker hvordan vi handler for å oppfylle rolleforventninger i det fellesskapet vi trer inn i. En konsekvens kan bli at nye mellomledere må inngå kompromisser for å passe inn i sitt nye fellesskap. Det er utfordrende og kan oppleves som negativt når en mister kontroll på kjente og kjære regler og prosedyrer eller relasjoner og må tilpasse seg mye nytt, slik det skjer ved en rolleendring (Day et al., 2006).

Likevel er tilpasning både nyttig og nødvendig for å mestre en ny rolle. Samtidig påpeker Gunter (2005) at overdreven tilpasning ikke er bærekraftig i lengden. Derfor er det behov for en utvikling i tråd med hvordan vi ønsker å utføre en rolle. Det ser ut til den viktigste motivasjonen for mellomlederne jeg intervjuet var å legge til rette for at lærerne skal ha minst mulig utfordringer i sin jobb. En kan anta at dette fokuset vil forsterke den allerede utfordrende løsrivelsen fra lærerfellesskapet. Flere av mellomlederne har etter flere år i rollen fortsatt ikke helt sluppet taket i den sterke læreridentiteten sin. En kan da undres om noen av disse mellomlederne har vært opptatt av å tilpasse seg, men ikke hatt tilstrekkelig rom for å forhandle om en lederidentitet (Bryant & Stensaker, 2011; Ting-Toomey, 2015) og dermed tilegne seg ledelsesfellesskapets særtrekk.

5.1.3.1 Mellomlederens utvikling av kapasitet

Når mellomlederne beskriver overgangen fra lærer- til mellomlederrollen, er hovedfokuset deres på løsrivelse fra lærergruppen. De forteller mindre om det nye ledelsesfellesskapet når de beskriver overgangsfasen. Beskrivelsene av ledelsesgruppen og rektor blir hyppigere når mellomlederne snakker om utøvelse av ledelse. Dette kan forstås ut ifra et identitetsutviklingsperspektiv (Day & Harrison, 2007; Lord & Hall, 2005). En fersk leder har mye nytt å forholde seg til, og ledelsesferdighetene er fremdeles på et grunnleggende nivå. Etter hvert utvikler lederen mer avanserte og komplekse ferdigheter. På samme måte er det relasjonelle fokuset begrenset i starten av lederkarrieren, ettersom det er begrenset hvor mye nytt en leder kan håndtere på én gang (Day & Harrison, 2007). Etter hvert som lederen blir tryggere og utvikler mer avanserte ferdigheter, har hun også kapasitet til å forholde seg aktivt til ledelsesfellesskapet (Day & Harrison, 2007; Lord & Hall, 2005). For at lederen skal få utvikle en trygg identitet, må hun få tid til å forholde seg til en håndterbar mengde nytt av gangen (Day & Harrison, 2007). Hva som er håndterbart vil være individuelt og påvirkes av hvilke erfaringer en

har med seg fra tidligere, både profesjonelt og generelt (Lord & Hall, 2005; Møller, 2004). Dermed er det grunn til å tro at det nye fellesskapet til mellomlederne både har et stort ansvar, men også gode muligheter til å ivareta den nye mellomlederen og til å skape gode forhandlingsmuligheter for mellomlederens identitet. Men dette forutsetter at ledelsesgruppen forstår sitt ansvar og handler deretter. For at mellomlederen skal kunne bruke sin kapasitet på en mest mulig effektiv og god måte, er det i følge Day og Harrison (2007) nødvendig at hun først får rom til å utvikle en individuell identitet, slik at hun deretter har trygghet og kapasitet til å identifisere seg i relasjon til andre og utvikle en relasjonell identitet. Først når man har utviklet de to overnevnte identitetsformene, har man kapasitet til å utvikle en kollektiv identitet der en identifiserer seg med fellesskapet. Målet, i følge Day og Harrison (2007) er å identifisere seg med sin nye flokk, fordi det gjør det lettere å være deltaker i fellesskapet. En har da gode forutsetninger for å bruke sin egen og fellesskapets kapasitet på en kollektiv utvikling av skolen. Dette er også tydelig i undersøkelsen. De deltakerne i undersøkelsen som tilhører skoler der de får til pedagogisk utviklingsarbeid, og der mellomlederne fremstår med en trygg mellomlederidentitet, beskriver også ledelsesgruppen med et kollektivt «vi» eller «oss».

5.1.3.2 Identitetsforhold og fravær av makrofokus

Gjennom analysen av intervjuene kom det frem at kategorien «skolens formelle struktur» er viktig for å skape struktur og orden og for å tilrettelegge for mulighetene til å drive pedagogisk utviklingsarbeid. Det har likevel vært lite fokus på disse makroforholdene så langt i diskusjonen. Dette skyldes at det er lite fokus på struktur og system når mellomlederne forteller om overgangsfasen mellom rollene. Med utgangspunkt i identitetsutviklingsperspektivet forholder en fersk mellomleder seg mer til seg selv enn til omgivelsene. Da er det rimelig å anta at mellomlederen har begrenset kapasitet til å forholde seg til det strukturelle på skolen. Men når en har vært leder en stund, viser denne undersøkelsens analyser, samt teori (Day & Harrison, 2007) at en har større kapasitet til, og behov for, å forholde seg til mer omfattende faktorer. Derfor ser det ut til at ledelsesgruppen og rektor får størst betydning for den videre identitetsutviklingen når mellomlederne mestrer grunnleggende ferdigheter. Derfor får makro-organisatoriske strukturer en mer fremtredende plass i Del 2 av diskusjonen.

5.2 Del 2: Å være leder

Jeg vil i denne delen av diskusjonen først diskutere hvilke makro-organisatoriske strukturer som påvirker mulighetsrommet for å drive pedagogisk arbeid. Deretter vil jeg se på hvilken betydning de mikrorelasjonelle strukturene har. Til slutt vil jeg diskutere prosesser innad i ledelsesgrupper i forbindelse med utviklingsarbeid. Med denne oppbyggingen ønsker jeg å få frem hvordan mulighetsrommet består av ulike komponenter som inngår i gjensidige påvirkningsprosesser. Ettersom disse påvirkningsprosessene er gjensidige må en se på ledelse i et helhetlig perspektiv for å forstå dynamikken og sammenhengen mellom komponentene, og dermed hva som kan utgjøre en mellomleders mulighetsrom.

5.2.1 Makro-organisatoriske strukturer

Makro-organisatoriske strukturer dreier seg om hvordan en organisasjon har organisert f. eks hierarki, prosesser og formelle regler (Bryant & Stensaker, 2011). Odin beskriver gode strukturer som skolens stillas, og med det gir han uttrykk for at dette er et godt rammeverk for skolen. Derfor kan gode makro-organisatoriske strukturer bidra til å gjøre arbeidssituasjonen til mellomlederne mer oversiktlig og forutsigbar. Og svake strukturer kan føre til det motsatte.

5.2.1.1 *Fravær av ad-hoc*

Når en har arbeidsplassen sin på en skole, handler hverdagen litt enkelt beskrevet om at lærerne skal undervise elevene og at gjennom sine ledelsesoppgaver skal tilrettelegge for at lærerne kan gjøre dette. Selv om dette bildet er forenklet, er det ikke en enkel jobb. Alle mellomlederne viser i intervjuene til de mange uforutsette oppgavene som dukker opp i løpet av en dag. Disse oppgavene har gjerne en sånn karakter at de må løses umiddelbart, slik at andre må oppgaver nedprioriteres.

To av skolene som blir beskrevet i intervjuene har en virksomhetsplan som er utformet av rektor. Ledelsesgruppene kjenner til planen, men har ikke et aktivt forhold til den. Dermed har skolene et formelt system i bunn, men i hverdagen er det lite rom for å forholde seg til planen. Dette skaper frustrasjon både i ledelsesgruppen og hos lærerne, og det kan se ut som at de hverdagslige oppgavene på disse to skolene oppleves som så omfattende at ledelsesgruppen ikke klarer å forholde seg til virksomhetsplanen. Rune

forklarer at på den skolen han jobber på går de uforutsette oppgavene ut over ledelsesfokus, slik at samarbeidet i ledelsen blir preget av tilfeldighet, eller får et ad-hoc preg, som han beskriver det. Weisbord (1976) påpeker at når oppgaveomfanget i en organisasjon er stort, kan det resultere i at alle lager individuelle mål fremfor å ha et kollektivt fokus. Dermed blir resultatet at det eksisterer mange små prosjekter som ikke er forankret i en felles plan på skolen, men som oppstår mer eller mindre tilfeldig. Slike tilfeldigheter ser ut til å gjøre det mer krevende å utføre ledelsesoppgaver.

Når skolens mål er uklare, viser Weisbord (1976) til det vil være vanskeligere å håndtere blandete følelser, enten det er hos lærere eller ledere. «People have all sorts of feelings (mainly anxiety) about work, which cannot be addressed rationally if an organizations goals remain obscure». Det er også grunn til å tro at det er lite hensiktsmessig at lærerne og ledelsen er frustrerte, slik bl.a. Rune beskriver. For å gjøre det mer håndterbart for mellomlederne å drive pedagogisk utviklingsarbeid, kan det være formålstjenlig å tilrettelegge for stabile følelser fordi man blir tryggere og det er enklere å motivere seg for arbeidet, når man opplever stabilitet. Dette henger sammen med at stabile følelser og motivasjon gjør det lettere å lede andre i krevende prosesser (Crow et al., 2016; Oterkiil, 2015).

Imidlertid har noen av skolene som beskrives i intervjuene et formelt system i bunn og klarer også å utføre det som systemet forventer. For mellomlederne i disse skolene ser ikke hverdagsproblemene ut til å ta overhånd. De må kanskje legge vekk de mer visjonære oppgavene enkelte dager, men de klarer å veksle mellom hverdagslige utfordringer og mer langsiktige ledelsesoppgaver. Disse mellomlederne kan selvsagt ha utviklet en trygg identitet som gjør at de har større kapasitet (Day & Harrison, 2007; Oterkiil, 2015) i jobben som mellomleder. Et annet alternativ er at skolen som organisasjon så godt utviklet, at de kollektivt er bedre rustet til å skape en nødvendig forutsigbarhet (Day & Harrison, 2007; Oterkiil, 2015; Weisbord, 1976). Dermed kan det se ut til at det er viktig for ledelsesgruppen ved skolen å skape forutsigbarhet gjennom gode makro-organisatoriske strukturer, og samtidig sørge for at nødvendige prosesser for å opprettholde målene gjennomføres. Mål og visjoner er nøkkelbegrep for slike strukturer, og er tema for neste underkapittel.

5.2.1.2 Mål og visjoner

Noe som kjennetegner arbeid med å utvikle mål og visjoner ved skolene, er at alle på

skolen har vært inkludert i prosessen (Bjørnsrud, 2014; Midthassel, 2015). Dermed kan en si at målene er forankret hos alle på skolen. Det er også viktig at målene er skriftliggjort (Bjørnsrud, 2015c). Formålet med dette underkapittelet er å se på hvordan fravær og tilstedeværelse av visjoner påvirker mellomlederens mulighetsrom. Utgangspunktet for diskusjonen er at alle i skolens ledelse har deltatt i utarbeidelse av langsiktige planer for skolen.

Når skolen har felles mål og visjoner, beskrives det som en felles plattform som bidrar til at alle vet hvor retningen for skolen er. Ved at alle har vært til stede i prosessene, har også alle kjennskap til hvilke endringer og aktiviteter som skal foregå ved skolen. Disse elementene skaper forutsigbarhet og gjør at mellomlederne føler seg mer komfortabel med å stå i vanskelige situasjoner for å få til endring. Ved skolen til Espen mangler de mål og visjoner. Dette ser ut til å skyldes rektors vegring mot å inkludere de ansatte i utviklingsprosesser og å nedtegne viktige avgjørelser skriftlig. Dermed får ikke lærerne være med på å påvirke viktige forhold ved skolen. Dette fører til en begrensning i handlingsrommet til Espen. Når han ønsker å igangsette endringer, møter han motstand hos lærerne, og etter mange års erfaring med negative tilbakemeldinger fra lærerne, har han delvis resignert. Motstanden Espen opplever henger sammen med flere faktorer enn bare mål og visjoner (Midthassel, 2015; Oterkiil, 2015, s. 63). Når skolen har mål og visjoner, blir det derimot lettere å gjennomføre kollektiv endring (Roland, 2015a). Målene blir sterkere, jo større grad av forpliktelse en har (Roland, 2015a; Sergiovanni, 2005, s. 59). Dette tyder på at det blir tyngre for mellomlederen å igangsette endring når ikke hele organisasjonen har felles mål og dermed felles forpliktelse.

De mellomlederne som har vært med på å utvikle en felles plattform på skolen, opplever dette som et helt nødvendig fundament for utviklingsarbeidet. Odin fortalte i intervjuet at han prøvde få til en omlegging av vurderingsformen på skolen. I begynnelsen buttet det litt imot, men da han ga lærerne litt tid til å la tanken modne, fikk han dem gradvis med på arbeidet. Det var ikke bare enkelt å stå i den lange og tidvis tungrodd prosessen, syntes han, men støtten fra de felles etablerte målene ga ham utholdenhet og trygghet. Det kan se ut som at plattformen utgjorde en felles referanseramme for arbeidet som skulle gjøres. Videre kan plattformen ha bidratt til skape en energi som var nødvendig for å få til en kollektiv og forpliktende innsats i kollegiet (Midthassel, 2015, s. 81). Likevel er det ikke en selvfølge at en felles plattform fører til kollektiv handling og endring. Plattformen må også følges opp i praksis. En måte å gjøre det på er å sørge for å ha

struktur på skolens arbeid.

5.2.1.3 Struktur og forventninger

I delkapittelet «Fravær av ad-hoc» ble det pekt på at skolene trenger et gjennomtenkt system i bunn for å utvikle seg mot et definert mål. System og struktur dukker nå opp igjen i dette avsnittet. Dette er for å belyse hvordan arbeidet med visjoner må følges opp for at planene ikke skal smuldre opp.

Mellomlederne som jobber på skoler der de har nedfelte mål og visjoner er opptatt av at en ikke kan hvile på laurbærene når skolen sammen har utarbeidet visjonene. Arbeidet må opprettholdes, ettersom ingenting skjer av seg selv. På en av skolene har de utarbeidet felles mål og visjoner, men arbeidet følges likevel ikke opp på alle trinnene. Trine som jobber på denne skolen opplevde at de andre mellomlederne ikke engasjerte seg skikkelig, og at de forventet at hun (som er engasjert) skal føre arbeidet videre. Denne situasjonen opplevde Trine som frustrerende, og resultatet ble at lærerne på hennes trinn er engasjerte i utviklingsarbeid, mens det på skolens resterende trinn er mer tilfeldig hvordan utviklingsarbeidet følges opp. Sergiovanni (2005) peker på at hvis ikke det knyttes forpliktelser og ansvar til visjonene, vil visjonene etter stor sannsynlighet forsvinne. En forklaring på situasjonen på Trine sin skole kan være at det ikke er tilstrekkelig presisert hvem som er ansvarlige for at visjonene skal omsettes til handling, og at det dermed mangler strukturer for oppfølging.

De mellomlederne som opplever at de har klart å forankre visjonene i ledelsesgruppen på sin skole, mener at det er av avgjørende betydning å ha faste strukturer når det skal holdes møter. For å være mest mulige effektive, er mellomlederne opptatt av å få gode prosedyrer slik at de både kan iverksette og opprettholde visjonsarbeidet. I følge Roland (2015b, s. 24) er det viktig å ha fokus både på hva en skal gjøre (intervensjon) og på hvordan en skal gjøre det (implementering). I følge Harris (2002) er det i implementeringsfasen at mange skoler mister sitt moment, og at prosjekter derfor mislykkes. en viktig faktor for å sikre fremdrift i utviklingsarbeidet.

5.2.1.4 Oppsummering makro-organisatoriske strukturer

Med utgangspunkt i mellomledernes fortellinger om skolene de arbeider på, kan det se ut til at de skolene som har liten grad av system og struktur også har vanskeligere for å utvikle mål og visjoner. På disse skolene ser det også ut til at mellomlederens

utgangspunkt for å drive pedagogisk utviklingsarbeid blir begrenset. Dette bildet styrkes ved at de skolene som kan vise til utviklingsresultat, kjennetegnes av at de er godt organisert og har utviklet mål og visjoner som legger føringer for hvordan skolene skal utvikle seg. Videre er ledelsesgruppene ved disse skolene opptatt av å ha systemer som de kontinuerlig vedlikeholder og utvikler. Disse systemene bidrar til å drive utviklingsarbeidet. Det ser altså ut til at de skolene som har gode makro-organisatoriske strukturer, også er de som skaper best handlingsrom for mellomlederen til å drive pedagogisk utviklingsarbeid. Samtidig viser mellomledernes fortellinger at det ikke kan foregå utvikling uten at det ligger gode relasjoner i bunn. Dette diskuteres derfor i det neste delkapittelet.

5.2.2 Mikrorelasjonelle samhandlinger

Når ledelsen ved skolene er organisert i grupper, innebærer det at medlemmene i disse gruppene har et felles ansvar og forpliktelser for å lede skolen på en god måte. Hvem mellomlederen er, og hva hun tar med seg inn i ledelsesgruppen, har noe å si for dynamikken i ledelsesgruppen (George, 2007; Wenger i Møller, 2004, s. 77) Av den grunn blir også samarbeidet i ledelsesgruppen viktig for hvordan mellomlederen finner sin plass. Samtidig er det grunn til å tro at dynamikken i ledelsesgruppen påvirker hvordan identiteten til mellomlederen utvikler seg. I tillegg gir alle mellomlederne uttrykk for at de forstår utviklingsarbeid som en kollektiv prosess som baserer seg på gode relasjoner. Siden ledelsesgruppen er ansvarlig for skolens utvikling, må de også fungere som rollemodeller for lærerne (Harris, 2002). Dette forsterker behovet for et godt samarbeid i ledelsesgruppen. I intervjuene forteller mellomlederne om ulike måter å samarbeide på. Jeg vil derfor se på hvordan samarbeidsmåter i ledelsesgruppen påvirker mellomlederens muligheter til å tilrettelegge for pedagogisk utviklingsarbeid.

5.2.2.1 Læringskultur

Arnhild er tydelig på at til de andre i ledelsesgruppen kan hun fortelle «alt». Fordi de har samme ansvar, er de likestilte og hører på en måte sammen. Det har tatt tid å venne seg til at det er dette som er hennes flokk nå, og ikke lenger lærerne. Både Arnhild og to andre mellomledere synes det er viktig å ha et sted å luften frustrasjoner, men de mangler likevel tid og rom til å diskutere og finne løsninger på annet enn hverdagsproblematikk knyttet til undervisning sammen med de andre mellomlederne. Skolene de jobber på har den type

kultur som tidligere i kapittelet er beskrevet som «ad-hoc». I Kapittel 4 ble de omtalt som gruppe B, for enkelthets skyld videreføres betegnelsen i denne diskusjonen. De resterende 4 mellomlederne i utvalget, som dermed utgjør gruppe A, er også glade for å ha en gruppe de kan snakke om det de føler behov for, men disse mellomlederne forteller at ledelsesgruppen har faste møter der de diskuterer læring. I disse møtene har de et langsiktig blikk på utvikling. Samtidig sørger de også for en konkret fordeling av ansvar for å sikre at arbeidet faktisk blir gjennomført.

Disse ulike måtene å samarbeide på som kommer frem i gruppe A og gruppe B sine fortellinger, kan henge sammen med skolens læringskultur. Alle organisasjoner har ifølge (Wadel, 1997) sin egen læringskultur og han definerer videre ulike læringskulturer som henholdsvis fasit-/reproduktiv kultur og undrings-/produktiv kultur. I følge Wadel eksisterer begge variantene av læringskulturer i alle organisasjoner, men den ene dominerer vanligvis over den andre. Gruppe B sitt hverdagsfokus er preget av lite undring og langsiktig tenking. Tvert imot etterlyser mellomlederne mer av den type fokus. Dermed er det rimelig å betegne skolene som gruppe B forteller om som preget av en fasitkultur (reproduktiv). Fokuset i gruppe A er i stor grad rettet mot læring og utvikling gjennom undring og diskusjon. Det er derfor rimelig å betegne skolene som gruppe A forteller om som preget av en læringskultur (produktiv kultur).

Etterhvert som kravene til utvikling i skolen øker, er det behov for mer lærende og undrende kulturer (Bjørnsrud, 2015c; Lillejord, 2003; Wadel, 1997). Grunnlaget for pedagogisk utviklingsarbeid er at skolen gjennom sin pedagogiske ledelse har en kultur der medarbeiderne opplever at det er en god grobunn for læring (Lillejord, 2003, s. 121). Dette tilsvarer den produktive kulturen, som vektlegger at den lærende skal gjøre kunnskapen til sin egen slik at de kan anvende den på nye måter (Wadel, 1997). En reproduktiv ledelse kjennetegnes av enveisprosesser som ikke nødvendigvis fører til læring. Når læring og undring er en forutsetning for utvikling, kan en forstå det slik at mellomledernes mulighet til å drive pedagogisk utviklingsarbeid i stor grad begrenses av fasitkultur og reproduktiv ledelse. Det kan derfor se ut som læringskulturen i skolene som Gruppe B forteller om ikke gir like gode muligheter for utvikling og læring som læringskulturen i skolene som gruppe A forteller om. Læringskulturen i skolen og i ledelsesgruppen blir dermed en viktig faktor for å beskrive mulighetsrommet til mellomlederne. Kulturen i ledelsesgruppen påvirkes av forholdet mellom medlemmene i fellesskapet (Wadel, 1997) og dermed får også det relasjonelle en viktig plass.

5.2.2.2 *Læringsrelasjoner*

Samarbeidet i ledelsesgruppene gruppe A og gruppe B forteller om har ulike karakterer. I gruppe B er det mye praktisk fokus, og mellomlederne forteller at ledelsesgruppen er en arena der de kan snakke om sine frustrasjoner. I gruppe A er fortellingene i stor grad preget av at fellesskapet er et sted å hente støtte og å bli trygg i rollen som mellomleder. Mellomlederne i gruppe A trekker også frem at medlemmene i mellomledelsesgruppen har ulike meninger, og at dette er viktig for å drive skolen fremover. Gruppe B forteller derimot at ulike meninger i stor grad møtes med motstand eller frustrasjon.

Med et identitetsblikk kan en si at mellomlederne i gruppe A tilhører ledergrupper som har en godt utviklet kollektiv identitet, med fokus på oss og vi. En kollektiv identitet er en velutviklet og trygg identitet som har utgangspunkt i en trygg individuell og relasjonell identitet. En kollektiv identitet er, i følge Day og Harrison (2007), et godt utgangspunkt for utvikling, fordi en er trygg på seg selv og sin rolle, og en identifiserer seg med de andre medlemmene i fellesskapet. En oppnår derfor en bedre kapasitet, og er bedre rustet til å håndtere ulike meninger og motstand (Sergiovanni, 2005). Når pedagogisk utviklingsarbeid er avhengig av samhandling og utveksling av meninger (Bjørnsrud, 2015c; Lillejord, 2003), er det grunn til å tro at det har betydning for læringsrelasjonene om mellomledelsesgruppen har utviklet en kollektiv identitet, eller om det er mer preg av individuell identitet.

Herdis synes det er viktig at medlemmene i ledelsesgruppen løser oppgaver sammen for å bli bedre kjent, samt for å utvikle en trygghet overfor hverandre. Den meningsutvekslingen som er en forutsetning for skolebasert kompetanseutvikling, baserer seg nettopp på løsningsorienterte oppgaver. Derfor er det grunn til å tro at det vil være lettere å utvikle gode relasjoner dersom en tilhører et ledelsesfellesskap som domineres av produktiv ledelse, fordi medlemmene i et fellesskap blir tryggere av å inngå i læringsprosesser (Busher, 2005; Harris, 2002; Sergiovanni, 2005). Dette tyder på at mellomlederne i gruppe B har bedre forutsetninger for å bygge gode relasjoner. Det betyr likevel ikke at relasjonene har liten betydning for mellomlederne i gruppe B, men at mulighetsrommet for å drive pedagogisk utviklingsarbeid er større for de som hører til gruppe A. Det er likevel funn som tyder på at godt samarbeid og en undringskultur ikke er tilstrekkelig for at utviklingsarbeidet forankres i ledelsesgruppen. Dette utdypes nærmere i neste avsnitt.

5.2.3 Prosesser

Jeg vil i denne delen av diskusjonskapittelet runde av diskusjonen ved å belyse hva som kjennetegner prosessene som er knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid i ledelsesgruppene. For å belyse det sammensatte perspektivet jeg mener beskriver mellomledernes mulighetsrom vil jeg i dette underkapittelet flette inn elementer av både makro-organisatorisk og mikrorelasjonell karakter.

Ettersom arbeidet for mellomlederne i gruppe B er preget av reproduktiv ledelse og en fasit-orientert kultur, er det et tydelig fravær av pedagogisk utviklingsarbeid i disse mellomledernes fortellinger. Derfor ønsker jeg å sentrere diskusjonen rundt prosessene som knyttes til utviklingsarbeid i gruppe A sine beskrivelser. Når jeg henviser til mellomlederne i dette underkapittelet, er det altså mellomlederne som knyttes til gruppe A jeg beskriver.

5.2.3.1 Prosess og makroforhold

For å kunne lykkes med utviklingsarbeid er mellomlederne i gruppe A samstemte i at det er ledelsesgruppen som er ansvarlige for at det er utarbeidet felles visjoner for organisasjonen. De viser til at alle i skolens pedagogiske personell, samt ledelsen skal være involvert i å utarbeide skolens visjoner. Likevel er det nødvendig at innen arbeidet som inkluderer alle starter, må ledelsesgruppen ha pekt ut en retning som de ønsker skolen skal jobbe mot. Mellomlederne fastslår at en forutsetning for at ledelsesgruppen skal kunne utarbeide disse visjonene, er at det er prioritert tid til arbeidet gjennom faste møtetidspunkt for ledelsesgruppen. De faste rammene er med å skape en forutsigbarhet som gir mellomlederne trygghet i sin rolle. Fuglestad (1997, s. 58) gjør oppmerksom på at det nettopp er behov for å fokusere på rammer og strukturer i organisasjonen, fordi det er disse som legger føringer for samhandling mellom aktørene. Når mellomlederne opplever en trygghet i ledelsesgruppen, er det lettere for dem å være med i den type diskusjoner og prosesser som er nødvendige for å sikre utvikling ved skolen. Utviklingsarbeid er en form for innovativ, kreativ prosess (Bjørnsrud, 2015c), og spenninger og ulike perspektiv kan også være en utløsende faktor for å forløse en kreativ innsats (Runco, referert i George, 2007; Weisbord, 1976). Men som jeg allerede har poengtert, vil uenighet bare føre til utvikling dersom uenigheten håndteres på en hensiktsmessig måte i ledelsesgruppen (Bjørnsrud, 2015c; Lillejord, 2003). Det mellomlederne opplever som hensiktsmessig, er at utvikling skjer gjennom

meningsutveksling og diskusjoner som fører til enighet. Dette kan henge sammen med at skolens visjoner da kan forankres hos alle medlemmene i ledelsesgruppen, og skriftliggjøres (Lillejord, 2003; Stenshorne, 2015). Ved å skriftliggjøre arbeidet utarbeider ledelsesgruppen en ny struktur som kan bidra til at ledelsesgruppen handler i overensstemmelse med den utarbeidete løsningen (Day & Harrison, 2007; Salas et al., 2005) og står samlet når de skal samarbeide videre med lærerne.

5.2.3.2 *Prosess og mikroforhold*

De andre mellomlederne i gruppe A forteller ikke om en spesifikk metodikk i bunn for samarbeidet i ledelsesgruppen de er en del av, men de forteller at de i ledelsesgruppen er opptatt av å samarbeide godt for å skape gode relasjoner. Dette gjør de ved å prioritere tid til møter og til å lytte til hverandres behov. De er også oppmerksomme på at det krever et kontinuerlig arbeid for å opprettholde relasjonene. På den ene skolen har de i perioder opplevd det som vanskelig å få alle medlemmene i ledelsen til å føle seg inkludert i fellesskapet. Dette førte til usikkerhet blant noen av medlemmene i ledelsesgruppen, og en del tid og kapasitet gikk med til å løse opp i ulike problemstillinger som oppsto i kjølvannet av den svake tilhørigheten. Skolen har derfor blitt opptatt av å prioritere ledelse, og reiser bort fra skolen to ganger i året. Da lager de mat sammen og diskuterer helt til alle er enige. Når ledelsesgruppen prioriterer ledelse på bakgrunn av deltakernes behov, kan en si at de anerkjenner betydningen av å føle tilhørighet i fellesskapet. I følge Wadel (2003) er anerkjennelse en av de viktigste følelser en kan vise en kollega. Når en opplever å være anerkjent, fører det gjerne til tillit. Tillit kan anses som lim i enhver organisasjon (Wadel, 2003, s. 64), og er det som binder roller sammen (Sergiovanni, 2005). Tilliten er høy når alle føler seg hørt og sett. Anerkjennelse og tillit kan føre til tilhørighet og gi fellesskapet forpliktende føringer, eller det Sergiovanni (2005, s. 8) kaller en «pakt». Dermed kan det se ut til at gode relasjoner kan skape relasjonelle forpliktelser som gjør det lettere å oppfylle de formelle forpliktelsene ledelsesgruppen har.

En kan anspore en kollektiv identitet i måten mellomlederne snakker om ledelse på. Mens fortellingene til alle de andre mellomlederne er preget av «jeg», eller «jeg og de andre i ledelsen» eller «jeg og rektor», så omtaler de tre mellomlederne i Gruppe A ledelsesgruppen som «vi» og «oss». Day og Harrison (2007) peker på at ledelsesgrupper som har utviklet en kollektiv identitet er gode på å støtte og avlaste hverandre slik at alle

får brukt sine beste sier. Dermed ser det ut til at de som har gode relasjoner, og dermed også god kapasitet i ledelsesgruppen har et godt utgangspunkt for å drive pedagogisk utviklingsarbeid.

Kapittel 6 Avslutning

I denne undersøkelsen har jeg undersøkt hvordan mellomledere i ungdomsskolen opplever sine muligheter til å drive pedagogisk utviklingsarbeid. Jeg vil nå oppsummere noen av hovedfunnene fra undersøkelsen og på den måten besvare undersøkelsens problemstilling:

Hvordan opplever mellomlederen sine muligheter til å drive pedagogisk utviklingsarbeid?

Videre vil jeg oppsummere de viktigste funnene knyttet til forskningsspørsmålene som ble stilt i Kapittel 1:

- Hvordan opplever mellomlederne sine muligheter til bygge og utvikle relasjoner til kollegaer?
- Hvordan opplever mellomlederne sine muligheter til å sette visjoner for skolen?
- Hvordan opplever mellomlederne sine muligheter til å bidra til skolens endringsarbeid?

Allerede under intervjuene, og deretter under bearbeidelsen og analysen av materialet, oppdaget jeg på bakgrunn av mellomledernes svar en klar forbindelse mellom de to siste forskningsspørsmålene. Denne forbindelsen knytter seg til det som i analysen av materialet ble kategorisert som skolens struktur og system. Det første spørsmålet har relevans for kategorien relasjoner. Dermed dekker de tre forskningsspørsmålene det jeg i presentasjonen av analysen omtaler som drivere for mellomledernes mulighetsrom. De to resterende analysekategoriene: mellomlederen i krysningen mellom rolle og identitet og samarbeid i ledelsesgruppen ble belyst gjennom mellomledernes utfyllende beskrivelser av sine muligheter og sine begrensninger. Blant annet fikk alle mellomlederne spørsmål om hva de anså som hemmere og fremmere av mulighetsrommet avslutningsvis i intervjuene.

Jeg har nå vist min forståelse av sammenhengen mellom forskningsspørsmålene og de fire kategoriene som ble generert i analysen av materialet. Ved å ta utgangspunkt i de fire kategoriene (fremfor forskningsspørsmålene) når jeg nå vil oppsummere funnene i undersøkelsen, mener jeg å kunne gi en bedre beskrivelse av det mellomlederne anser som viktige faktorer for sine mulighetsrom. Den tette forbindelsen mellom kategoriene, gjør at dersom en kategori er svak, får det ringvirkninger for alle de andre kategoriene og

forbindelsene mellom dem. Dette har jeg tidligere skissert i Figur 1: Jeg vil nå illustrere den tette forbindelsen mellom kategoriene med utgangspunkt i én av de to kategoriene som jeg i Kapittel 2 omtaler som drivere for mellomlederens mulighetsrom, nemlig «skolens struktur og system». For ordens skyld vil jeg påpeke at det er tilfeldig at jeg velger denne kategorien som illustrasjon, jeg kunne like gjerne tatt utgangspunkt i hvilken som helst av de andre kategoriene. Jeg vil først beskrive forhold som påvirker skolens makro-organisatoriske strukturer. For å gi et inntrykk av samspillet mellom kategoriene, vil jeg deretter vise hvordan de makro-organisatoriske strukturene influerer de samme forholdene som de influeres av.

Mellomledernes fortellinger synliggjør at dersom skolens strukturer og systemer er svake, får ikke samarbeidet i ledelsesgruppen støtte i skolens organisering. Skoleledelsen må derfor bruke ressurser på å tilrettelegge for å det strukturelle grunnlaget for samarbeid, fremfor å kunne ha hovedfokus på å samarbeide. Videre har svake strukturer og systemer betydning for relasjonene i ledelsesgruppen, ved at tilfeldighet og usikkerhet blant annet ser ut til å prege mellomlederens rolleforståelse. Svake strukturer og systemer kan være ressurskrevende, og fører til at medlemmene i ledelsesgruppen bruker kapasitet på å opparbeide relasjoner, fremfor at relasjonene er noe som driver utviklingsarbeidet fremover. Svake strukturer påvirker også inn også mellomledernes rolle- og identitetsforståelse, fordi slike svake strukturer gir mellomlederen uklare rammer å forholde seg til. Uklare rammer ser ut til å gi mellomlederen et mindre oversiktlig kart å navigere etter, og dette gjør det vanskeligere for mellomlederen å finne ut hva som er forventet av henne. Dermed kan det se ut til at mellomlederen bruker kapasitet på å finne sin rolle, og skape orden i situasjonen, fremfor å bruke kapasiteten til å utvikle en trygghet i rollen og en god mellomlederidentitet.

Skolens strukturer og systemer influeres igjen av mellomlederens rolleforståelse og i hvilken grad hun har utviklet en trygg identitet. Dette ser ut til å henge sammen med at en utrygg mellomleder ikke føler seg trygg nok i sin rolle, og heller ikke alltid føler tilstrekkelig tilhørighet i ledelsesgruppen. Mellomlederne uttrykker at disse forholdene gjør det vanskeligere å vite hvordan de selv skal bidra til et samarbeid som fører til strukturer i skolens arbeid, slik at skolen igjen kan få utviklet en retning på sitt utviklingsarbeid. Dermed bruker mellomlederne en del av sin kapasitet på å finne sin plass i uoversiktlige forhold, fremfor å bidra til å opparbeide og opprettholde gode strukturer og system. Den enkelte mellomleders identitet vil også ha betydning for måten

mellomlederen utvikler relasjoner til de andre i ledelsesgruppen. En trygg mellomleder ser ut til å utvikle sterkere og tryggere relasjoner til de andre i ledelsesgruppen enn en som har en mindre trygg identitet. Relasjoner blir, på samme måte som skolens struktur og system, fremstilt i intervjuene som en driver i skolene sine utviklingsarbeid. Derfor bestemmes en del av ledelsesgruppens kapasitet av den identiteten mellomlederen har med seg inn i relasjonen og som danner grunnlag for utvikling av relasjoner. Gode relasjoner innad i ledelsesgruppen ser nemlig ut til å være en nødvendig faktor for at samarbeidet i ledelsesgruppen skal fungere godt.

6.1 Et blikk fremover

Til tross for at resultatene i en kvalitativ undersøkelse basert på sju deltakere som i denne undersøkelsen, ikke gir grunnlag for konklusjoner som kan generaliseres, er det likevel rom for å oppsummere resultatene slik jeg har gjort og på bakgrunn av dette antyde en retning for videre forskning.

Styringsdokumentene og sentral forskningslitteratur knyttet til pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid (Bjørnsrud, 2014, 2015a, 2015b, 2015c; Møller, 2012; Schømer & Vinje, 2015; Stenshorne, 2015; Øhra, 2015), har i hovedsak vært fokusert på rektor, «ledelsen» (som et litt udefinert begrep) ved skolen og på læreren. Basert på funnene i oppgaven og den begrensede litteraturen som finnes om mellomledere i norsk skole (Abrahamsen, 2017), samt litteratur om mellomledere i andre organisasjoner (Bryant & Stensaker, 2011; Gurr & Drysdale, 2013; Mantere, 2008; Thomas & Linstead, 2002), mener jeg det er behov for å utvide kunnskapen om mellomlederrollen i norsk skole. Mellomlederne anser nemlig seg selv, og blir ansett på skolene, som medansvarlige for å skape utviklingsorienterte skoler som etterstreber læring og utvikling for alle.

Generelt er det et stort tomrom å fylle innenfor forskning på mellomledere i norsk skolekontekst. Dette gjelder også i forbindelse med endringsarbeid. Dette tomrommet i forskningsfeltet byr på en rekke muligheter for videre forskning. Basert på denne undersøkelsen vil jeg likevel trekke frem noen områder jeg anser som særlig relevante.

Fokuset i denne undersøkelsen har vært på mellomlederne. I forbindelse med utviklingsarbeid er det likevel sentralt også å se på rektor og lærerne, da alle har et felles ansvar for å utvikle skolen for å sikre en best mulig undervisning for elevene. Dermed vil

det å se på lærerne, mellomlederne og rektor i samme undersøkelse kunne tilføre kunnskap og utvide forståelsen av samspillet mellom aktørene. Hvordan påvirker de hierarkiske forskjellene dynamikken mellom mellomlederne? I tillegg har enkelte lærere gjennom satsingen Ungdomstrinn i Utvikling fått ekstra ansvar gjennom en rolle som ressurslærer (Utdanningsdirektoratet, 2017). I denne satsningen er det rektor og ressurslærer som får opplæring og har ansvar for å videreføre det de lærer til de ansatte på skolen sin, mens mellomlederne stilles på linje med de andre lærerne i hierarkiet. På bakgrunn av beskrivelser fra to mellomledere i undersøkelsen er det grunn til å tro at en slik ordning påvirker hvordan mellomlederen opplever sin rolle. Dette gjelder særlig for de som ikke har utviklet en trygg mellomlederidentitet. En nærmere undersøkelse av hva denne type satsinger gjør med mellomleder-rollen og mellomledernes posisjon i skolens arbeid hadde vært interessant å gjennomføre.

Jeg vil som Day og Harrison (2007) særlig foreslå å utvide forskning på mellomledere med et identitetsblikk. Ved å få mer innsikt i hvordan mellomlederen posisjonerer seg i forhold til lærerne, de andre mellomlederne og rektor, kan en bedre forstå hvordan en skal tilrettelegge for at mellomlederen skal utvikle en trygg identitet. En mellomleder som har fått utviklet en trygg identitet kan bedre bruke sin kapasitet til å utvikle skolen. Med et blikk på identitet blir det også lettere å forstå hvordan mellomlederne ivaretas, for på samme måte som blant annet styringsdokumenter understreker at det er viktig at rektorer får opplæring til den rollen de skal fylle, mener Muijs og Harris (2003) at det er viktig å forberede mellomlederen best mulig på sine mellomlederoppgaver for at hun skal opprettholde engasjement og motivasjon i jobben.

Til slutt vil jeg peke på et område som har mye å si for mellomledernes muligheter, men som ikke er knyttet spesifikt til mellomlederrollen. Det har vært vanskelig å finne tilstrekkelig litteratur som sier noe om hvordan struktur og system påvirker utviklingsarbeid. Dermed ville jeg ha ansett det som nyttig å få mer kunnskap om prosesser med å utvikle og opprettholde struktur og system i skoler, samt hvordan og hvorfor slike prosesser påvirker arbeidet med å drive pedagogisk utviklingsarbeid.

Litteraturliste

- Abrahamsen, H. (2017). Redesigning the role of deputy heads in Norwegian schools—tensions between control and autonomy? *International Journal of Leadership in Education*, 1–17.
- Abrahamsen, H., & Aas, M. (2016). School leadership for the future: heroic or distributed? Translating international discourses in Norwegian policy documents. *Journal of educational administration and history*, 48(1), 68–88.
- Anyan, F. (2013). The Influence of Power Shifts in Data Collection and Analysis Stages: A focus on Qualitative Research Interview. *The Qualitative Report*, 18(18), 1–9.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research. *School Leadership & Management*, 27(5), 453–470.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen - en læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2015a). Introduksjon. I Halvor Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling. Organisasjonslæring for delingskultur*. (s. 11–20). Oslo: Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. (2015b). Noen sentrale temaer for tilrettelegging... I Halvor Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling - Organisasjonslæring for delingskultur* (s. 255–271). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2015c). Skolebasert kompetanseutvikling for læring og utvikling. I Halvor Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling* (s. 23–42). Gyldendal Akademisk.
- Bryant, M., & Stensaker, I. (2011). The Competing Roles of Middle Management: Negotiated Order In the Context of Change. *Journal of Change Management*, 11(3), 353–373.
- Busher, H. (2005). Being a middle leader: exploring professional identities. *School Leadership & Management*, 25(2), 137–153.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graca, A. (2014). Professional Identity in Analysis: A systematic review of the Literature. *The Open Sports Science Journal*, 7, 83–97.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. International Student Edition*: SAGE.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.
- Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2016). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 1–13.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful Principal Leadership In Times Of Change. An International Perspective* (Springer Netherlands Red.). Netherlands: Springer Netherlands.
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 857–880.

- Day, D. V., & Harrison, M. M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review*, 17(4), 360–373.
- Doyle, M. (2002). From change novice to change expert: Issues of learning, development and support. *Personnel Review*, 31(4), 465–481.
- Eide, H. M. K. (2015). *Narrating the relationship between leadership and learning outcomes*. (PhD), University of Bergen, Bergen.
- Eraut, M. (2009). Transfer of Knowledge between education and workplace settings. I Harry Daniels, Hugh Lauder & Jill Porter (Red.), *Knowledge, Values and Educational Policy. A critical perspective*. (s. 65–84). London and New York: Routledge.
- Ertesvåg, S. K. (2014). Profesjonelle kulturar og uro i skulen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 ER(03).
- Ertesvåg, S. K. (2015). Praksis basert på forskning - ein utopi? I Pål Roland & Elsa Westergård (Red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og sturkturer i praksis*. (s. 40–58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. (1997). Leiing «nedanfrå» – handling, samhandling og forhandling. I Otto L. Fuglestad & Sølvi Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse* (s. 57–76). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, O. L., & Møller, J. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- George, J. M. (2007). Creativity in Organizations. *The Academy of Management Annals*, 1(1), 439–477.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi* (14. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597–607.
- Gunter, H. M. (2005). *Leading teachers*. London: Continuum.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2013). Middle-level secondary school leaders: Potential, constraints and implications for leadership preparation and development. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 55–71.
- Harris, A. (2002). *School Improvement*. London: Routledge Falmer.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed Leadership through the Looking Glass. *Management in Education*, 22(1), 31–34.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. United States of America: State University of New York Press.
- Helstad, K., & Møller, J. (2013). Leadership as relational work: risks and opportunities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 245–262.
- Hill, L. (2003). *Becoming a Manager. How New Managers Master the Challenge of Leadership*. Boston: Harvard Business Press.
- Hovdenak, S. (2014). Utdanningspolitikk, forskning og kunnskapsformer – Globale og nasjonale tilnærminger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(06), 395–409.
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry. A relational approach*. New York: The Guilford Press.
- Järventie-Thesleff, R., & Tienari, J. (2015). Roles as Mediators in Identity Work. *Organization Studies*, 37(2), 237–265.
- Kunnskapsdepartementet. (2004a). *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005–2008*. Hentet fra

- https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_for_kompetanseutvikling.pdf?id=2222632.
- Kunnskapsdepartementet. (2004b). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 2007–2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. (St.meld. nr. 19 2009–2010). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/sec1>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – mestring – muligheter*. (St.meld. nr. 22 2010–2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017*. Hentet fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28 2015–2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 21 2016–2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>.
- Kvale, S. (2006). Dominance Through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12(3), 480- 500.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langøren, A., & Aaberge, R. (2011). Gruppering av kommuner etter folkemengde og økonomiske rammebetingelser 2008. Oslo – Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., & Fuglestad, O. L. (1997). Skoleledelse i reformtid. I Sølvi Lillejord & Otto Laurits Fuglestad (Red.), *Pedagogisk ledelse* (s. 7–22). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., & Søreide, G. E. (2003). 'Tell me your story': using narratives from interviews to understand indigenous knowledge. 2(1), 89–97. http://reference.sabinet.co.za/webx/access/electronic_journals/linga/linga_v2_n1_a11.pdf
- Lord, R. G., & Hall, R. J. (2005). Identity, deep structure and the development of leadership skill. *The Leadership Quarterly*, 16(4), 591–615.
- Maclure, M. (1993). Arguing for Your Self: identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311–322.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483–488.

- Mantere, S. (2008). Role Expectations and Middle Manager Strategic Agency. *Journal of Management Studies*, 45(2), 294–316.
- Midthassel, U. V. (2015). Skoleleders rolle og implementeringsprosessen. I Pål Roland & Elsa Westergård (Red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 101–116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13–22.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Assistant & Deputy Heads: Key leadership issues and challenges. *Management in Education*, 17(1), 6–8.
- Skoleledelse for fremtiden i Bergen, 412/09 C.F.R. (2008).
- Møller, J. (1996). *Lære å / og lede*: Cappelen Damm.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2009a). Approaches to school leadership in Scandinavia. *Journal of Educational Administration and History*, 41(2), 165–177.
- Møller, J. (2009b). School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change*, 10(1), 37–46.
- Møller, J. (2012). The construction of a public face as a school principal. *International Journal of Educational Management*, 26(5), 452–460.
- NESH. (2010). Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder -likheter og forskjeller. I Den nasjonale forskningsetiske komitéene (Red.). Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komitéene.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. I Den nasjonale forskningsetiske komitéene (Red.). Oslo: Bjørn Hvinden (red).
- Ness, I. J., & Søreide, G. E. (2014). The Room of Opportunity: understanding phases of creative knowledge processes in innovation. *Journal of Workplace Learning*, 26(8), 545–560.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oterkiil, T. C. (2015). Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I Pål Roland & Elsa Westergård (Red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 59–71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Risøy, B. K. (2014). *Å lede til trivsel*. (Master), Høgskolen i Sogn og Fjordane. Lastet ned fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/218980/Risøy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Roland, P. (2015a). Er kollektiv orientering en nødvendighet for god implementering? I Pål Roland & Elsa Westergård (Red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 86–100). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2015b). Hva er implementering? I Pål Roland & Elsa Westergård (Red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19–39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Salas, E., Sims, D. E., & Burke, C. S. (2005). Is there a “Big Five” in Teamwork? *Small Group Research*, 36(5), 555–599.
- Schømer, A., & Vinje, i. (2015). Læring av og i praksis. Fra erfaringslæring til kunnskapsutvikling. I Halvor Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert*

- kompetanseutvikling. -Organisasjonslæring for delingskultur* (s. 123–126). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sergiovanni, T. J. (2005). *Strengthening the Heartbeat. Leading and Learning Together in Schools*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Skrøvset, S., & Stjernstrøm, E. (2006). Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: Praksisfellesskap og delkulturer. I Jorunn Møller & Otto L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 160–178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. E. (2006). Problematising power relations in ‘elite’ interviews. *Geoforum*, 37(4), 643–653.
- Stenshorne, E. (2015). Ledelse er ledelse og skoler er skoler? I Halvor Bjørnsrud (Red.), *SKolebasert kometanseutvikling. Organisasjonslæring for delingskultur* (s. 63–82). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224–237.
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284–297.
- Swann Jr, W. B., Johnson, R. E., & Bosson, J. K. (2009). Identity negotiation at work. *Research in Organizational Behavior*, 29, 81–109.
- Swann, W. B. (1987). Identity Negotiation: Where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1038–1051.
- Søreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching*, 12(5), 527–547.
- Søreide, G. E. (2007). *Narrative construction of teacher identity*. (Dr. Philos), University of Bergen, Bergen.
- Tanggaard, L. (2007). The Research Interview as Discourses Crossing Swords: The Researcher and Apprentice on Crossing Roads. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 160–176.
- Thomas, R., & Linstead, A. (2002). Losing the Plot? Middle Managers and Identity. *Organization*, 9(1), 71–93.
- Ting-Toomey, S. (2015). Identity Negotiation Theory IJanet M. Bennet (Red.), *Sage Encyclopedia of Intercultural Competence* (Vol. 1, s. 418–422). Los Angeles: Sage.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Ungdomstrinn i Utvikling. Lastet ned fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>
- Wadel, C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I Sølvi Lillejord & Otto Laurits Fuglestad (Red.), *Pedagogisk ledelse* (s. 39–56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wadel, C. (2003). *Ledelse som et mellommenneskelig forhold*. Flekkefjord: SEEK a/s.
- Weisbord, M. R. (1976). Organizational Diagnosis: Six Places To Look for Trouble with or Without a Theory. *Group & Organization Studies*, 1(4), 430–447.
- Øhra, M. (2015). Skolebasert kompetanseutvikling -samhandling som fremmer læreres læring. I Halvor Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling - Organisasjonslæring for delingskultur* (s. 227–254). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Liste over vedlegg

1. Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata [NSD]
2. Informasjonsskriv
3. Samtykkeerklæring
4. Intervjuguide
5. Analyseeksempler

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata



Gunn Elisabeth Søreide
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 27.07.2016

Vår ref: 49012 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.06.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49012	<i>Å lede til utvikling. Mellomlederens opplevelse av handlingsrom knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid i ungdomsskolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gunn Elisabeth Søreide</i>
<i>Student</i>	<i>Christine Schütz Fløisand</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillter kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 49012

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men veileders navn bør tilføyes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Å lede til utvikling» Mellomlederens opplevelse av handlingsrom knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid i ungdomsskolen

Takk for at du er positiv til å få mer kunnskap om undersøkelsen. Jeg vil nå kort beskrive forskningsprosjektet mitt.

Bakgrunn

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Bergen og skal utføre et forskningsarbeid i forbindelse med min masteravhandling i studiet Pedagogikk. Min problemstilling er: *Hvilket mulighetsrom har avdelingsledere til å drive pedagogisk utviklingsarbeid i ungdomsskolen?*

For å belyse problemstillingen min ønsker jeg å intervjuere mellomledere på ungdomsskoler i kommuner både i og utenfor Bergen Kommune. Jeg har avklart med Fagavdeling for Barnehage og Skole, Bergen kommune, at jeg kan gjennomføre undersøkelsen blant mellomledere i Bergen Kommune. Jeg etablerer kontakt med mellomledere på telefon og e-post.

Jeg ønsker at deltakerne i min undersøkelse skal ha mulighet til å være med å utvikle prosjektet mitt. Derfor er jeg interessert i at du foreslår andre deltakere, dersom du vet om noen som kan egne seg. Hvis du vet om noen, kan du gjerne gi meg beskjed på telefon eller mail, eller så kan vi snakke om det når vi møtes til intervju. Dette er selvfølgelig bare om du ønsker det selv.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Spørsmålene vil omhandle pedagogisk ledelse knyttet til visjoner for skolen, relasjoner og endringsarbeid. Jeg kommer til å bruke lydopptaker i tillegg til å ta notater, men det innhentes ikke opplysninger som kan knytte deg til studien. Jeg har beregnet ca. en time til intervjuet. Dersom du ønsker å delta i studien, vil jeg gjerne observere litt på din arbeidsplass i forkant av intervjuet, for å få en liten oversikt over forholdene der du jobber.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder førsteamanuensis ved Universitetet i Bergen, Gunn Elisabeth Søreide, som vil ha tilgang til personopplysninger. For å ivareta din konfidensialitet vil alle lydfiler sikres med kode, og navnelister vil lagres i et låst skap, adskilt fra øvrige data. Undersøkelsen gjennomføres i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig. Prosjektet skal etter planen avsluttes innen utgangen av juni 2017.

Frivillig deltakelse

Det er selvfølgelig 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. Om du ønsker å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Hver deltaker bidrar med viktig informasjon til min undersøkelse og er avgjørende for at jeg skal kunne gjennomføre undersøkelsen. Jeg ønsker derfor å tilby noe tilbake. Jeg ser for meg at når jeg har analysert, sortert og kategorisert resultatene jeg får inn, vil jeg ha interessant kunnskap om hva som hemmer og hva som fremmer din oppgave som mellomleder i prosessene med pedagogisk utviklingsarbeid. Kanskje har du også innspill til mine resultat. Dersom dette er interessant for deg, vil jeg komme tilbake til det praktiske når vi møtes for intervjuet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien eller selve undersøkelsen, ta gjerne kontakt med meg. Jeg håper du vil være med!

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Christine Schütz Fløisand
Lægdesvingen 37 b
5096 Bergen

Mobil 41673169
christine.floisand@student.uib.no

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i masterprosjekt:

«Å lede til utvikling»

Mellomlederens opplevelse av handlingsrom knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid i ungdomsskolen

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

NAVN (blokkbokstaver):

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Briefing

Intervjumåte: Ikke helt klare spørsmål, stiller noen spørsmål og har noen områder jeg har lyst til å lære om.

Jeg studerer mellomledere i skolen, og vil med det prøve å få en forståelse av deres opplevelse av det å utvikle pedagogisk arbeid.

Jeg synes mellomledere er spennende, fordi de de så tydelig har forpliktelser og relasjoner både til noen over seg og til noen under seg, og kanskje i tillegg til noen ved siden av seg.

Jeg er ikke opptatt av å få et veldig godt eller mindre godt bilde av arbeidsplassen din, men av din opplevelse av dine muligheter på arbeidsplassen.

Hverken du eller skolen vil kunne gjenkjennes i studien, men din stemme vil derimot bli en viktig stemme i et lite kammerkor av mellomledere

Ingen svar er rett eller feil, for du er eksperten på hvordan du opplever din situasjon. Og jo mer du forteller om din hverdag, som for deg kanskje virker hverdagslig og opplagt, (men for meg ikke oppleves sånn), jo mer lærer jeg.

Jeg noterer kanskje litt underveis, men det er bare fordi at jeg skal huske ting jeg skal spørre om eller noe sånt.

INTERVJUGUIDE

DATO:

Mellomleder:

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Pocketspørsmål	Notater
Innledning	<p>Kjønn, (alder), erfaring, utdanning (kunnskap)</p> <p>Antall elever på skolen</p> <p>Organisering av ledelsen ved skolen</p> <p>Mellomleder; fordelingsnøkkel undervisning / ledelse, tittel</p>	Hva har vært med å forme deg som leder / gi deg erfaring?	•
Pedagogisk utviklingsarbeid og pedagogisk ledelse?	<p>Jeg er interessert å lære mer om din opplevelse av arbeid på din arbeidsplass som kan føre til endring av pedagogisk praksis.</p> <p>Kan du huske et prosjekt som var spesielt bra? Hva skjedde?</p> <p>•</p>	Pedagogisk ledelse	
Hvordan opplever du dine muligheter til å sette visjoner for skolen?	<p>Utvikling av felles mål og visjoner ved skolen.</p> <p>Kan du beskrive din rolle i dette arbeidet? (planlegging, implementering)</p> <p>Har du et eksempel på hvordan du jobber med de andre rundt deg, ledelse, lærere.</p> <p>Hva opplever du som muligheter? Opplever du noen hindringer? (Konkrete eksempler?)</p>	<p>Deler dere mål og visjoner? Får dere noen spennende diskusjoner?</p> <p>Hva fører diskusjonene til? Kortsiktige eller langsiktige mål?</p> <p>Strukturerte eller impulsive prioriteringer?</p> <p>Kollektiv justert eller individuelt tilpasset?</p>	
Hvordan opplever du dine muligheter til bygge og utvikle relasjoner til kollegaer?	<p>Kan du fortelle litt om forholdet du har til lærerne?</p> <p>Vil du si at pedagogisk utviklingsarbeid foregår på ulike måter? Hvordan? Hva har dette å si for din rolle?</p> <p>Kan du huske noe som du er stolt av? Kan du huske noe du synes var frustrerende?</p> <p>Hva opplever du som muligheter i relasjonsarbeidet? Opplever du noen hindringer</p>	<p>Hvordan vil du beskrive dine muligheter til å motivere og inspirere lærerne?</p> <p>Har du mulighet til å tilby individuell støtte og veiledning?</p> <p>Føler du at du kan kombinere skolens behov med den enkelte lærerens behov?</p> <p>Hvordan opplever du din mulighet til å inkludere alle? Hva var det som gjorde at det fungerte så bra? Kan du beskrive en situasjon? Hva</p>	

		var det som gjorde at det var så utfordrende? Kan du beskrive en situasjon?	
Hvordan opplever du dine muligheter til å bidra til skolens <u>endringsarbeid</u>?	<p>Når skolens visjoner og mål skal settes ut i verden, hva anser du som din rolle i det arbeidet? (<i>lærer motivasjon, kapasitet og forpliktelser</i>)</p> <p>Kan du komme med et eksempel? ... I den situasjonen, hvordan opplevde du ditt samspill med deltakerne?</p> <p>Hvordan opparbeider du deg kjennskap til skolens pedagogiske praksis, f. eks undervisningsinnhold og former, elevresultat, kjennskap til foreldre? Kan du si noe om du føler dette har noen betydning for ditt (skolens) endringsarbeid?</p> <p>Kan du huske noe som du synes har fungert veldig bra? Kan du huske noe du synes var utfordrende?</p> <p>Hva vil du si fremmer dine muligheter for å drive endringsarbeid på din arbeidsplass? Er det noe som hemmer mulighetene?</p>	<p>Er det lettere å lage rom for bare en av delene? Hva? Hvorfor?</p> <p>Hva tror du lærerne ønsker seg? Samsvar mellom lærer og ledelsesbehov?</p> <p>Opplever du at en slik oversikt påvirker dine muligheter til å utføre en god ledelsesjobb? Hvordan? (<i>tilrettelegge / bemanne, undervisningsopplegg, tilby støtte, overblikk over skoleaktivitet, skjerme lærerne mot distraksjoner</i>)</p>	
Lederrollen	<p>Hvordan vil du beskrive din motivasjon for lederjobben din?</p> <p><i>Hvordan opplever du dine rammer for å utføre jobben din? Har du klare rammer? Tid?</i></p>	<p>(Trivsel, tillit, stressnivå)</p> <p>Vet du hva rektor forventer av deg?</p> <p>Hva lærerne forventer av deg?</p> <p>Er det samsvar mellom disse forventningene?</p> <p>Tidsressurser?</p>	
Hva fremmer og hva hemmer mulighetsrommet?	<p>Er det noe spesielt du vil trekke frem som viktig for at du som mellomleder skal ha mulighet til å utføre ledelse som fremmer pedagogisk utviklingsarbeid? (<i>potensiale</i>)</p>	<p>Er det noe som tilsvarende hemmer mulighetene?</p>	
Avslutning	<p>Er det noe du vil kommentere ytterligere?</p> <p>Eller er det noe du kommer på som vi ikke har nevnt?</p> <p>Hvordan opplevde du å være med på intervjuet?</p>	<p>Pedagogisk utviklingsarbeid</p> <p>Skolebasert kompetanseutvikling</p>	

Vedlegg 5: Analyseeksempler

Eksempel 1

Koder blir til kategori, understreking i tekst

C	Ja, så du har etterhvert en personalgruppe som du har god kjennskap til da?
S	Ja. Vi har hatt det ganske lenge. Der, det har sine store fordeler for du blir kjent med foreldre, lærere, utviklingsarbeid og pedagogikken som kanskje trengs med akkurat <u>de</u> du jobber med over en litt periode, så det er <u>veldig</u> nyttig. Samtidig så har du den ulempen at det er <u>andre oppgaver</u> som er hvert tredje år ...
C	..ja
S	... i forhold til videregående, i forhold til nye elever, og så videre. Men hvis vi jobber <u>tett</u> , og det handler jo også om måten vi jobber med utviklingsarbeid på, når vi jobber tett i <u>ledelsen</u> , så blir det ikke <u>tre</u> skoler i skolen. Så hvis ledelsen fungerer greit, så er det veldig enkelt for meg å følge med for meg, selv om jeg ikke har det, hadde ikke vi vært <u>så</u> tett på hverandre, kunne det kanskje vært litt mer vanskelig.

Når deltakerne sier noe som forsterker deres utsagn ved å nyansere eller gi eksempler på det motsatte, understreket jeg det i teksten.

Eksempel 2

Koder blir til kategori, eksempel på noen koder som førte til kategorien system og struktur

Bekreftende koder	Kategori	Forsterkende koder
Tid Prioritering Ressurser Organisering	SYSTEM OG STRUKTUR	Uforutsette dager Skal tilfredsstille oppover og nedover Kan bli spist opp om en ikke prioriterer

Eksempel 3

Koder som er plassert under flere kategorier sammenlignes

Siv	Struktur	Mål og visjoner
	Organisering og skriftlighet for å ha rom for å jobbe med langsiktige mål	
	Struktur	Rollebevissthet
	Møtene er strukturerte, fast mønster, basert på Knut Roald. Det gjør det lettere å vite hvilken hatt som er på.	
	Struktur	Utviklingsarbeid
Struktur for å tilrettelegge for utviklingsarbeid. Inkl. tid		

Eksempel 4

Kategorier som var for kompakte ble sortert basert på koder som Bogdan & Biklen (referert i Nilssen, 2012, s. 82) påpeker at en kan forvente å finne ved analyse av tekst.

Herdis	«ledelsesgruppen»	
Fakta om personer eller konteksten	Jobbet sammen i 6 mnd. før oppstart av skolen Fast møtepunkt 2 ganger i uken Reiser i tillegg vekk på strategimøter 2 ganger årlig <i>Oppstartssamling; lederne fikk bygget relasjoner til sine medarbeidere</i>	
Hvordan forskningsdeltakerne definerer sin situasjon	Pga. deltakelse i undervisning har med seg et annet perspektiv til ledelsesgruppen Gjør mye for å sørve Støtter med praktiske ting Arbeid i ledelsesgruppen må prioriteres. Fort gjort å glemme ledelse Lederne må gjøre seg synlige for lærerne	Ulike blikk Sørver Støtter Ledergruppearbeid må prioriteres Være synlige
Forskningsdeltakerens perspektiv på spesifikke områder i en bestemt kontekst		
Koder som forteller hva forskningsdeltakerne tenker om andre de samhandler med	Fleksibel ledergruppe	Fleksible
Strategikoder: referer til taktikk, metoder, teknikker og andre bevisste måter folk bruker for å oppnå noe.	Timeplanansvarlig prøver å ta hensyn til den enkelte lederers belastning Jobbet for å finne en klar vei fremover Jobbet for å fremstå som en samlet ledergruppe Ikke alltid enige, derfor blitt et godt lederteam. Forvirrende for lærerne å få ulike svar Viktig å være grundig, selv om det er tidspress Ved å være samkjørte er det lettere å avlaste hverandre	Tilpasse oppgaver til hver enkelt (kapasitet) Viktig med ulike syn. Viktig å bli enige. Ved å være samkjørte kan vi lettere avlaste hverandre.
Koder som beskriver forhold og sosial struktur (ikke definert av en organisasjon)	Fokus på kultur Tilgjengelig, kort vei, åpen dør, høyt under taket Alle våger å komme med sin stemme, resultat av mye ledelse, jobbing	Åpen kultur
Narrative koder beskriver strukturen i selve samtalen		