

Mellomlederen i skolen - Urias post eller arvetrone?

MARTE ALMVIK

VEILEDER

Linda Hye og Nadja B. Kühn

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelse

Innhold

Forord

Sammendrag

1.Tema og relevans

1.1. Problemstilling

1.2. Oppgavens struktur

2. Kontekst og case

2.1. Skoleledelse i historisk perspektiv.

2.2. Mellomlederrollen i grunnskolen

2.2.1. Kunnskapsbehov

2.3. Strategiplan for Oppvekst, Kristiansand kommune

2.3.1. Oppbygging av oppvekstsektoren.

2.3.2 Strategisk tilnærming for kvalitetsutvikling.

2.4. Distribuert ledelse

3. Teoretisk tilnærming

3.1. Skolen som system

3.1.2. Koherens

3.2. Hva er skoleledelse?

3.2.1. Mellomledere i skolen

3.2.2. Systemiske trekk ved mellomlederen

3.3. Robinsons fem dimensjoner ved elevsentrert skoleledelse.

3.4. Sammendrag av kapittelet.

4.0 Metodisk tilnærming.

4.1. Forskningsdesign

4.1.1. Kvalitativ eller kvantitativ metode?

4.2. Data og metode

4.2.1. Utforming av spørreundersøkelse

4.2.2. Utforming av spørsmål og svar.

4.2.3. Operasjonalisering av ledelsesdimensjoner

4.2.3. Operasjonalisering av handlingsrom

4.2.4. Innsamling

4.2.5. Empirisk analyse

4.5. Refleksjoner

4.5.1. Å studere egen organisasjon

4.5.2. Gyldighet og feilkilder

5.0. Resultater og analyser

v

3

4

6

6

7

9

10

10

11

12

14

14

15

18

18

19

22

25

26

26

28

28

29

30

31

33

33

34

34

35

35

38

5.1. Hvem er mellomlederen?	38
5.2. Resultater og funn knyttet til hvilke arbeidsoppgaver mellomlederne har.	42
5.2.1. Strategisk bruk av ressurser.	43
5.2.2. Kvalitet på undervisning.	45
5.2.3. Lede lærernes læring og utvikling.	47
5.2.4. Sikre et velordnet og godt skolemiljø.	49
5.2.5. Å etablere mål og forventninger.	51
5.2.6. Andre arbeidsoppgaver.	53
5.3. Resultater og funn knyttet til hvilken rolle mellomlederen har.	54
5.3.1 Rollen som advokat.	55
5.3.2. Rollen som megler.	56
5.3.3. Rollen som koordinator.	57
5.3.4. Rollen som liaison.	58
5.4. Oppsummering av funn	59
6.0. Drøfting av funn.	61
6.1 Hvem er mellomlederen?	61
6.2 Hvilke arbeidsoppgaver har mellomlederen?	62
6.3. Hvilken rolle opplever mellomlederen å ha?	65
6.4 Oppsummering	67
7.0. Konklusjon og veien videre	69
7.1. Læring for forskningsfeltet	69
7.2. Læring for praksisfeltet (Kristiansand kommune).	70
Oversikt over figurer	72
Oversikt over tabeller	72
Oversikt over diagram	72
Litteraturliste	73
Appendiks	75
Vedlegg 1: Spørreundersøkelse	75
Vedlegg 2: matrise; skolestruktur Kristiansand kommune	81

Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på masterprogrammet i erfaringsbasert ledelse ved Universitetet i Agder, fakultet for samfunnsvitenskap.

Jeg har fått mulighet til å fullføre dette studiet kombinert med jobb i oppvekstsektoren i Kristiansand kommune. Det har til tider vært hektisk, både for meg og familien min, men det har samtidig vært spennende å knytte teori og praksis sammen i hverdagen.

Jeg ønsker å takke veilederne mine; Linda Hye og Nadja B. Kühn for konstruktive innspill og drahjelp mot målet.

Jeg vil også takke familie, kollegaer og skoleeier som lot meg få muligheten til å fullføre prosjektet.

En takk går også til alle mellomlederne i kommunens skolesektor, som tok seg tid til å svare på undersøkelsen og dermed ga meg god empiri!

Kristiansand, 1. juni 2021.

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er mellomlederens rolle og oppgaver. Nye Kristiansand kommune ble sammenslått av de tre kommunene Søgne, Songdalen og Kristiansand 1. januar 2020. Kommunen har 47 grunnskoler, som alle har en eller flere mellomledere.

Formålet med studien var å undersøke hvilken demografisk bakgrunn skolens mellomledere i den nye kommunen har, hvilke arbeidsoppgaver de har, hvilken rolle de opplever å ha, og samtidig se dette i lys av teorien om mellomlederens rolle (Paulsen, 2014) og elevsentrert ledelse (Robinson, 2014).

Problemstillingen for studien er:

- 1) Hvem er mellomlederen i Kristiansand kommune?*
- 2) Hvilke arbeidsoppgaver har mellomlederen og hvilken lederrolle ivaretar mellomlederen i skolen?*

Teoridelen består av tre deler; skolen som pedagogisk system, skoleledelse med vekt på mellomlederen og elevsentrert skoleledelse.

Studien har vært en kvantitativ undersøkelse hvor data er samlet inn gjennom en survey våren 2021. Respondentene har vært mellomledere i grunnskolen i Kristiansand kommune, og 51 av 67 respondenter gjennomførte undersøkelsen.

I analysedelen har jeg gitt en presentasjon av respondentenes demografiske bakgrunn og hvilke ulike arbeidsoppgaver respondentene oppgir at de har, kategorisert etter Robinsons ledelsesdimensjoner. I tillegg har jeg presentert respondentenes opplevelse av egen rolle, gitt fra utsagn kategorisert etter Paulsens fire mellomlederfunksjoner. Jeg har så analysert og drøftet disse funnene opp mot teoriene til Robinson og Paulsen.

Studien viser at arbeidsoppgavene til en mellomleder i grunnskolen i Kristiansand er svært varierte. Mellomlederen har mange ansvarsområder og svært ulike arbeidsoppgaver.

Funnene tilsier at mellomlederen har en relativt kort fartstid i stillingene, og at kun en liten andel har en formell stillingsbeskrivelse som de har vært med på å utforme.

Videre har jeg funnet at mellomlederen opplever å ha både påvirkning, innvirkning og tillit i egen organisasjon, men at de ikke opplever den samme påvirkningsmuligheten oppover i oppvekstsektoren.

Undersøkelsen viser også at mange mellomledere har ansvar for personalhåndtering, men kun et mindretall har ansvar for medarbeidersamtaler med det samme personalet. Dette viser at det stilles høye krav og forventninger til at ledergruppa (rektor og mellomleder) må ha god dialog for å drive et godt personalarbeid.

I kapittel 7 presenterer jeg mine forslag til læring for både forsknings- og praksisfeltet.

Den stille minoritetsgruppen, de glemte troppene i utdanningshæren, som lider de fleste tap, gir mest støtte, men får ingen ære

Fra Ribbins, 1997, s. 305

1. Tema og relevans

Skole-Norge - her med fokus på grunnskolen - har endret seg mye siden 2006, hvor vi fikk en skolereform hvis hovedmål var kvalitetsforbedring i skolen (Kunnskapsløftet, 2006). Dette har igjen ført til et økt fokus på lederteamet på den enkelte skole, noe som belyses i Stortingsmelding 21 (2017-2017: *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen.*) Der påpekes det at også ledere skal ha hovedrollen i utvikling av det profesjonelle fellesskapet.

Skoleledelse er blant de faktorene som har størst innvirkning på elevers læring.

I overordnet del av læreplanen står det: «Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse.» (Utdanningsdirektoratet (heretter kalt Udir), 2017). Dette igjen forutsetter at ledelsen på skolen har en legitimitet og god forståelse av det pedagogiske arbeidet som skal utføres. Skolelederen blir en av hovedaktørene i arbeidet med å utvikle det profesjonelle fellesskapet og i arbeidet med å implementere den nye fagplanen.

Utdanningsdirektoratet har systematisert kvalitetsarbeidet i skolen i en kvalitetsvurderingsmodell (Udir, 2020).

I denne modellen påpekes det også at skoleleder har ansvar for både opplæring, læringsmiljø og læringsutbytte. Det råder ulike utviklingsinitiativer både direkte fra Udir, og lokalt fra Kristiansand kommune. Et eksempel på dette er arbeidet har Udir initiert gjennom en regional ordning for kompetanseutvikling i skolen (DEKOMP). Denne ordningen har Kristiansand kommune valgt som ett av sine satsingsområder, og dette skal stimulere til et godt samarbeid mellom myndigheter, skoleeier og den enkelte skole. Kommunen er i et samarbeid med “Senter for anvendt kommunalforskning - SAKOM” med Universitetet i Agder. Det er derfor liten tvil om at ledelsen vil være en avgjørende faktor for det profesjonelle fellesskapet på den enkelte skole.

Tidligere har det vært vanlig å definere skoleledelse som synonymt med rektor, slik det påpekes av Hargreaves og Fink i deres forskning fra 2006 (Hargreaves & Fink, 2006).

Skoleledelse er mer enn rektor. Ledergruppa består ofte av en eller flere mellomledere, og synet på mellomlederen er i ferd med å endre seg. Mange mellomledere har en dobbeltrolle; underviser og leder.

I en større undersøkelse gjort av Rambøll på oppdrag av KS i 2016, belyses en del av utfordringene knyttet til rollen en mellomleder i grunnskole har, og hvilke arbeidsoppgaver som anses som hovedoppgave (Rambøll, 2016). Likevel er det flere områder som bør/kan belyses nærmere, ifølge den samme rapporten:

Hvilken rolle har mellomlederen på den enkelte skole, og hvilken legitimitet har mellomlederen i den gruppen de er satt til å lede (Rambøll, 2016:62). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel to.

Lederen blir holdt ansvarlig for suksess og fiasko (Abrahamsen & Aas, 2019:11). Å skulle sette opp en enkel definisjon på hva skoleledelse innebærer er avhengig av flere variabler; kontekst, skole/kommunestørrelse, arbeidsoppgaver, personlighet osv. (Abrahamsen & Aas, 2019:11).

I et tradisjonelt perspektiv har en delt skoleledelse i to ulike retninger; et individualistisk perspektiv; hvor rektors personlige egenskaper og handlingsmuligheter som individ, og et distribuert perspektiv; hvor fokuset ligger på aktivitetene i skolen (Abrahamsen & Aas, 2019:12). Det individualistiske perspektivet ser på rektor/skoleleder som en styrende og instruerende rolle ovenfor sine ansatte, mens det distribuerte perspektivet gir et bilde av skolens aktiviteter.

I det siste perspektivet vil også mellomlederens aktiviteter og oppgaver være viktige indikatorer for skolens ledelse. Jeg ønsker å se på distribuert ledelse i min oppgave, da dette vil være mest hensiktsmessig for å kunne gå nærmere inn på mellomlederens arbeidsoppgaver og den distribuerte ledelsen som må ligge i samspillet mellom leder og mellomleder.

Oppgaven min kan bidra inn i forskning på mellomledere – som er et understudert felt, og for Kristiansand kommune er det særskilt interessant på grunn av kommunens rammeverk for kvalitet, som jeg beskriver i kapittel 2.3. Jeg ønsker å se nærmere på grunnskolens mellomledere i nye Kristiansand kommune. I januar 2020 ble de tre kommunene Søgne, Songdalen og Kristiansand slått sammen til en ny storkommune; Kristiansand kommune. Denne oppgaven begrenser seg til å omhandle mellomledere i kommunal sektor og undersøkelsen vil derfor ikke bli sendt ut til private aktører.

1.1. Problemstilling

I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på mellomlederne som gruppe, og da spesifikt i Kristiansand kommune. Jeg vil kartlegge hvordan denne gruppen ser ut gjennom en demografisk kartlegging. I tillegg vil jeg undersøke hvilke arbeidsoppgaver mellomlederne har og hvilken rolle de definerer seg i, ut fra Merok Paulsens fire ledelsesroller. Disse kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

Problemstillingen min blir derfor:

1) Hvem er mellomlederen i Kristiansand kommune?

2) Hvilke arbeidsoppgaver har mellomlederen og hvilken lederrolle ivaretar mellomlederen i skolen?

I arbeidet med å finne svar på denne problemstillingen, så trenger jeg å finne svar på disse forskerspørsmålene:

- Hvordan er gruppen av mellomledere satt sammen? Hva er deres demografiske bakgrunn?
- Hvilke ledelsesroller definerer mellomlederen seg i?
- Hvordan gjenspeiler arbeidsoppgavene Robinsons fem ledelsesdimensjoner?

Jan Merok Paulsen har studert mellomledere i skolen og valgt å kategorisere disse i fire roller: koordinatoren, meglere, liaisonen (brobyggeren) og advokaten (Paulsen, 2014). Disse fire rollene vil jeg bruke som utgangspunkt for å forsøke å plassere mellomlederne i grunnskolen i Kristiansand typologisk. I tillegg til disse fire rollene, ønsker jeg å kartlegge andre bakgrunnsopplysninger for denne profesjonsgruppen; kjønn, alder, yrkeserfaring osv. Er dette en homogen yrkesgruppe, eller er det stort sprik innenfor disse variablene? Paulsen poengterer også paradokset ved at mellomledere utgjør den største populasjonen av skoleledere på verdensbasis, men samtidig er det den gruppen det er minst forskning om (Paulsen, 2019:104).

En opplevd rolle kan være preget av tidligere erfaringer. Denne rolleopplevelsen kan dermed være førende for hvordan du utfører arbeidsoppgaver og er en subjektiv oppfattelse (Abrahamsen og Aas 2019, Paulsen 2014). Rollen er som regel hverken gitt i en instruks eller i arbeidsoppgaver knyttet til stillingen; gjelder dette også for Kristiansand kommune?

I mitt arbeid med denne oppgaven har jeg forsøkt å systematisere de arbeidsoppgaver som en mellomleder kan ha i løpet av et skoleår. Jeg startet med å lage en oversikt over alle de oppgaver jeg vet utføres av mellomlederen. Dette vet jeg både gjennom egen erfaring og gjennom å ha snakket med/studert med andre i samme stilling som meg. Arbeidsoppgaver kan være styrt ut fra hvilken funksjon en har, og hva en eventuell instruks for stillingen består i.

Viviane Robinsons metaforskning på ledelse har resultert i fem dimensjoner på ledelse. Robinson poengterer i sin bok "Elevsentrert ledelse" (2014) at disse fem dimensjonene har direkte påvirkning på elevenes resultater. Disse dimensjonene vil jeg derfor bruke som bakgrunn for å undersøke i hvilken grad de samme mellomlederne bruker tid på de ulike dimensjonene, og hvordan oppgavene er fordelt mellom dem.

1.2. Oppgavens struktur

I kapittel 2 beskriver jeg konteksten for oppgaven min, og setter skolelederen - med vekt på mellomlederen - i et historisk perspektiv. I tillegg gir jeg en presentasjon av Kristiansand kommunes strategiplan for Oppvekst og hvordan den legger føringer for skoleledelsen på den enkelte skole.

I kapittel 3 beskrives det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Her ønsker jeg å gi en teoretisk tilnærming til hva skoleledelse innebærer og da særlig mellomlederens rolle og oppgaver. Jeg bruker Fullan og Quinns rammeverk for koherens for å belyse lederens mulighet til å være drivere for å skape endring og samarbeid i et kollegium (Fullan & Quinn, 2017). I tillegg bruker jeg Jan Merok Paulsens modell for pedagogisk verdikjede (Paulsen, 2019) og hans fire roller for mellomledere som bakgrunn for en beskrivelse av mellomlederen (Paulsen, 2014).

I kapittel 3.3. bruker jeg Robinsons fem dimensjoner ved elevsentrert skoleledelse for å forklare hvilke oppgaver ledelsen kan ha, og hvilke av disse som bør vektlegges for å påvirke elevresultater (Robinson, 2014).

Jeg har brukt kvantitativ forskningsmetode og gjennomført en survey blant alle mellomlederne i grunnskolen i Kristiansand kommune. I kapittel 4 vil jeg redegjøre for design og hvilke metodiske avveininger jeg har gjort i oppgaven.

I kapittel 5 vil jeg presentere funnene mine og analysere disse. Kapittel 6 blir en drøfting av disse resultatene knyttet opp mot teoriene fra kapittel 3, i tillegg til en oppsummering av funn og forslag til videre arbeid med disse.

2. Kontekst og case

I denne oppgaven vil jeg belyse mellomlederrollen i skolen. I tillegg ønsker jeg å se nærmere på mellomlederrollen i Kristiansand kommune, sett i lys av Rambølls rapport (Rambøll, 2016). For å belyse ulikheter i arbeidsfordeling og innhold i stillingen rundt på de 43 skolene i kommunen, er det viktig å kunne beskrive hvordan mellomlederrollen har endret seg, og hvilken rolle ledelsen på den enkelte skole har fått i kommunens nye strategiplan.

Skole-Norge er hierarkisk organisert kommunalt. Samtidig er vi i et dobbeltdemokrati med kommunen (skoleeier) på den ene siden, og den statlige styringen på den andre. Dette belyser Paulsen i sin modell «den pedagogiske verdikjede» (Paulsen, 2019:17). I den offentlige skolen er det kommunestyret og fylkestinget som er skoleeiere, og som dermed har ansvaret for å oppfylle elevenes rett til grunnopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Den statlige styringen skjer gjennom økonomisk og juridisk rammestyring, og gjennom styring av innhold fra Kunnskapsdepartementet. Dette er et komplisert styringsforhold. Skoleeier må ha en strategisk plan, gjerne med tidsperspektiv, og derfor bygge relasjoner til interessenter og aktører i skolens omgivelser (Paulsen, 2019:16-17). I kap. 2.3 vil jeg vise hvordan Kristiansand kommune er organisert.

2.1. Skoleledelse i historisk perspektiv.

Tradisjonelt sett har skolelederens oppgave vært å administrere, men tendensen de siste tiårene er at pedagogisk ledelse vektlegges mer. Ledelse har etter hvert blitt sett på som avgjørende for å lykkes i fornyelsen av offentlig sektor (Paulsen, 2014:151). Offentlig sektor har hatt en modernisering siden midten av 80-tallet (Møller, 2014: 151). På 1980-tallet kom det et omdreiningspunkt ved målstyring og virksomhetsplanlegging for å koble sammen plan og budsjett. Dette kan kobles til fremveksten av New Public Management (NPM) i samme tidsperiode. NPM underbygger elementer i ulike reformer, og vektlegger at offentlig sektor - her skole - må ha fokus på effektivitet, marked og brukere, målstyring og resultatoppgjør (Baldersheim, 2014). Utdanningsreformene på 1990-tallet fokuserte på et felles kunnskapsgrunnlag med en sterk statlig styring mer enn kunnskapen om NPM (Møller, 2014:152). PISA-undersøkelsene i 2000-årene brakte fokuset over på elevers læring og resultater, og tydelig ledelse ble derfor en av løsningene på utfordringer skolen stod overfor

(St.meld.nr.030 (2003-2004)). Dette innebar blant annet at skoleledere ved skolene står som ansvarlige for kvaliteten i undervisningen på den enkelte enhet, og skoleleders egenskaper som tydelig og kraftfull ble vektlagt.

Møller (2014) påpeker hvordan OECD ble en viktig premissleverandør for å sette høyere krav til skoleledere i Norge gjennom “Improving School Leadership”-programmet som ble lansert i 2005. Det ble her vektlagt at skoleledere skulle ha sterk autonomi, og det måtte tilrettelegges for lederopplæring med særlig vekt på de faglige ledelsesfunksjonene. Dette førte igjen til at rektor fikk nye forventninger og krav. Dette ønsket Kunnskapsdepartementet å tydeliggjøre ved å regulere innholdet i skolelederutdanningen (St.meld.31 (2006-2007)), og den nye rektorutdanningen kom i gang i 2009. Ny overordnet del - verdier for prinsipper for grunnopplæringen, ble vedtatt i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Her poengteres det også at ledere og lærere utvikler faglig, pedagogisk og didaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger (Kunnskapsdepartementet, 2020:18-19). Det påpekes også at det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse, og at det er ledernes oppgave å gi retning til, og tilrettelegge for, elevenes og lærernes læring. Oppdraget forsterkes ved at det utheves at skolelederne skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø hvor alle får brukt sine sterke sider, oppleve mestring og utvikle seg. Skolelederne skal se til at personalet/enheten er et lærende fellesskap, og dermed utvikler seg sammen. De skal være tydelige ledere i dette arbeidet; både faglig og pedagogisk.

2.2. Mellomlederrollen i grunnskolen

Å finne en enkel definisjon av mellomlederrollen er vanskelig. Dels fordi rollen har utviklet seg mye over tid, og dels fordi mellomlederens rolle er forskjellig avhengig av kontekst. Selv om Kunnskapsdepartementet omtaler skolelederen som rektor i sin satsing, har også mellomlederen i skolen fått en ny rolle og nye oppgaver.

Jeg velger her å se nærmere på mellomledere i grunnskolen og hvordan rollen her har endret seg bare de siste tiårene. Ludvigsenutvalgets stortingsmelding om fremtidens skole, underbygger viktigheten av at skoleledelsen må være pådriver i utviklingsarbeidet på skolen. Her nevnes rektor spesielt, men også ledergruppene på den enkelte skole (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Merok Paulsen påpeker også paradokset i at denne gruppen ledere utgjør om lag to tredjedeler av skolelederne (Paulsen, 2019:104). Riktignok er

dette hentet fra en internasjonal studie, men det er ingen grunn til å tro at dette ikke også gjelder i norsk skole.

I Lillejord og Børtes kartlegging av mellomledere i skolen, påpekes det at det er bred enighet i forskning om at mellomledere er en uutnyttet ressurs i skolen (Lillejord & Børte, 2018:3).

Deres forskning avdekker at det er store forskjeller på mellomledere og at de er en svært lite homogen gruppe (Lillejord & Børte, 2018:4).

Er dette også tilfelle i Kristiansand kommune?

Et annet hovedfunn i studien til Lillejord og Børte er at det er betydelig gap mellom visjoner og praksis (Lillejord & Børte, 2018). Rapporten belyser flere hovedområder som sier noe om dette; mellomlederen er en uutnyttet ressurs for ledelse og skoleutvikling. Rolleutøvelsen preges av administrativ overlast og forholdet til rektor.

I rapporten utpekes tre viktige forhold for mellomlederens arbeidssituasjon:

- de er uutnyttede ressurser
- de har mangelfulle/ikke-eksisterende arbeidsbeskrivelser
- arbeidsoppgavene preges av ad hoc-oppgaver delegert av rektor

(Lillejord & Børte, 2018:3)

Min definisjon av mellomlederrollen finner jeg hos Merok Paulsen. Han omtaler mellomlederne som “de som står mellom rektor og lærere i myndighetshierarkiet” (Paulsen, 2019:104). Denne definisjonen vurderer jeg som dekkende for den rollen inspektører/avdelingsledere/assisterende rektorer har i grunnskolen.

Tittelen mellomleder er hentet fra Hovedtariffavtalens bestemmelser om stillingsbenevnelser (Hovedtariffavtalen 2014). Her angis at stillingskode 7954, som omhandler mellomledere i skolen, kan ha ulike titler: inspektør, avdelingsleder, fagleder og/eller assisterende rektor.

Mellomlederen i skolen har gått fra å være en “viskelærkonge” og assisterende vaktmester til å skulle lede det faglige utviklingsarbeidet på skolen kombinert med administrative oppgaver. I tillegg til en ofte uklar rolleavklaring og komplekse arbeidsoppgaver, er også mellomlederen ofte førstereisgutt i rollen som leder. Dette innebærer at overgangen fra å tidligere ha vært kollega og fagperson til å nå skulle utøve myndighet, gjerne i samme organisasjon, må bearbeides parallelt med de andre utfordringene som følger med den nye rollen (Paulsen, 2019:107).

2.2.1. Kunnskapsbehov

Rambølls rapport fra 2016 påpeker at mellomledere i skolen befinner seg i et krysningspunkt mellom pedagogene; de som utfører kjerneoppgavene i skolen, og ledelsen; de som sørger for at skolen lykkes med disse oppgavene (Rambøll, 2016:33).

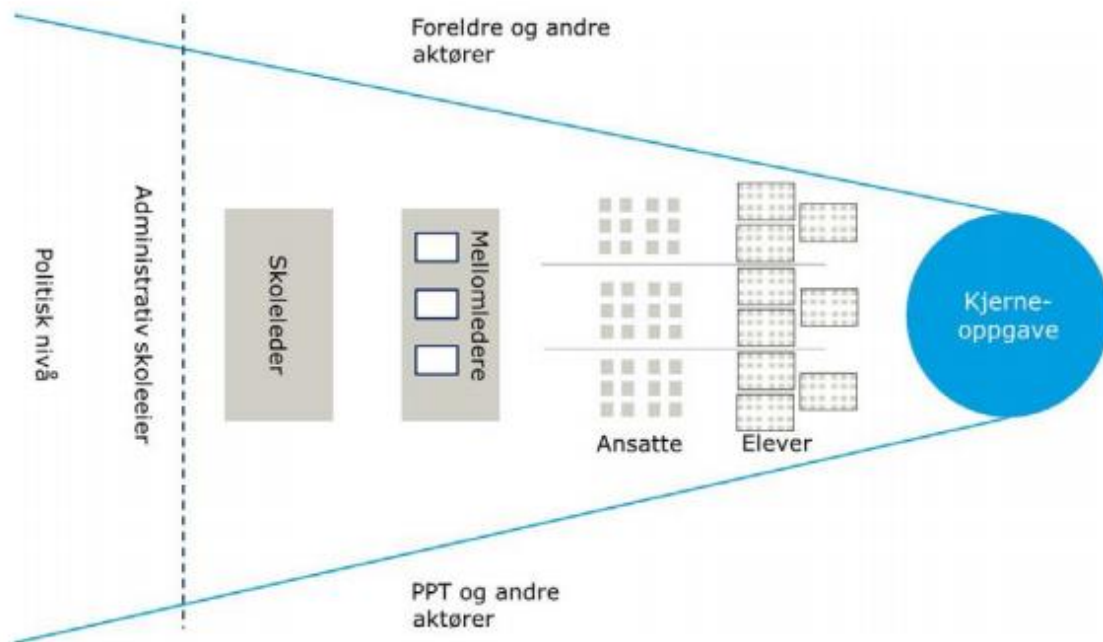


Fig. 2.2.1: Ledelseslinjen i skolesektoren.

Dette sees også i hverdagen, hvor arbeidsdagen preges av pedagogisk arbeid og oppfølging på den ene siden og administrative oppgaver på den andre. Den samme undersøkelsen sier noe om hva læringsbehovet og kunnskapsbehovet er hos mellomledere i grunnskolen, og det er noen fellesemner som utpeker seg:

- kunnskap om lover og avtaleverk
- personalledelse
- kunnskap om endringsarbeid og innovasjon
- prosessledelse
- å kunne bygge gode team

(Rambøll, 2016)

Som nevnt i innledningen ble det i 2018 utarbeidet en systematisk kunnskapsoversikt over hva som kjennetegner mellomledernes arbeidssituasjon og hva deres kunnskapsbehov er. Denne rapporten belyser hva lederutvikling for mellomledere bør inneholde, og hvilke oppgaver og posisjoner de har i skolen. Et viktig funn i denne studien er at det påpekes hvor viktig gruppen mellomledere er for endring og utvikling i skolen, samt for elevenes læring (Lillejord & Børte, 2018:5). Lillejord og Børte beskriver også mellomlederne som en uutnyttet ressurs i skolen, som ofte mangler eller har en diffus arbeidsinstruks. Mellomlederens arbeidsoppgaver bestemmes gjerne av rektors behov for avlastning og lærernes behov for praktisk hjelp og støtte (Lillejord & Børte, 2018:5).

2.3. Strategiplan for Oppvekst, Kristiansand kommune

2.3.1. Oppbygging av oppvekstsektoren.

For å forstå hvilken kontekst mellomlederen i Kristiansand kommune står i, er det viktig å ha noe kjennskap til den nye kommunen og de tre tidligere kommunene Kristiansand, Søgne og Songdalen. Søgne kommune hadde 11.500 innbyggere. Grunnskoletilbudet bestod av fem skoler; to ungdomsskoler og tre barneskoler.

Songdalen kommune hadde 6.500 innbyggere. Grunnskoletilbudet her bestod av fire skoler; to barneskoler, en ungdomsskole og en kombinert 1-10-skole.

Kristiansand kommune hadde ca. 90.000 innbyggere. Grunnskoletilbudet her bestod av 35 skoler; 23 barneskoler, ni ungdomsskoler og tre kombinerte 1-10-skoler.

Da den nye kommunen skulle organiseres, ble alle disse skolene omorganiserte og fordelt i fire soner; øst, vest, sentrum og nord. Direktøren fikk tittelen “kommunaldirektør for Oppvekst”, mens kommunalsjefen ble leder for skole og SFO. De fire sonene ledes så av hver sin bydelsrektor:

Skoledirektør			
Kommunalsjef Oppvekst Assisterende kommunalsjef			
Nord	Sentrum/Songdalen	Lund	Øst
15 skoler 35 ledere	12 skoler 30 ledere	9 skoler 25 ledere	9 skoler 21 ledere

Figur. 2.3.1. Almvik: Organisering av Oppvekstsektoren i Kristiansand kommune. Inkluderer ikke utviklingsavdelingen, stab og/eller teknisk IT-tjeneste.

Nye Kristiansand kommune består altså av 43 ulike grunnskoler. Noen av dem er rene barneskoler, noen rene ungdomsskoler og noen få er kombinerte 1-10-skoler. Samtlige skoler har en definert mellomleder, dog med noe ulike titler og stillingsprosent. I Søgne kommune hadde alle mellomledere samme tittel; avdelingsleder. I Songdalen var mellomleders tittel assisterende rektor, mens i Kristiansand kommune hadde de aller fleste mellomledere tittelen undervisningsinspektør.

Hva har da skjedd med denne tittelen i ny kommune?

2.3.2 Strategisk tilnærming for kvalitetsutvikling.

I forbindelse med sammenslåing til ny kommune, lanserte Kristiansand kommune i 2020 et nytt rammeverk for kvalitet og mestring. Kristiansand kommune deltar til enhver tid i ulike satsings- og utviklingsområder i oppvekst. Disse er samlet i arbeidet med felles strategiplan. Rammeverket er en videreføring av “gamle” Kristiansands satsningsområde; FLIK og “gamle” Søgne og Songdalens satsningsområde; inkluderende læringsmiljø. I dette rammeverket heter det:

Lærende fellesskap

Samarbeid handler om å bidra til å dyrke frem alles ekspertise og rette denne kunnskapen mot et felles formål. Da må vi sammen skape positive møter og et sted der mennesker føler seg vel. Ledere har et særlig ansvar for å prioritere utvikling av kvalitet i samarbeid og relasjoner som bygger tillit i organisasjonen. Det er lederens oppgave å sikre at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg. (...) Kommunalområdet oppvekst skal bestå av faglige fellesskap der ledere og ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis”
(Kristiansand kommune, 2019).

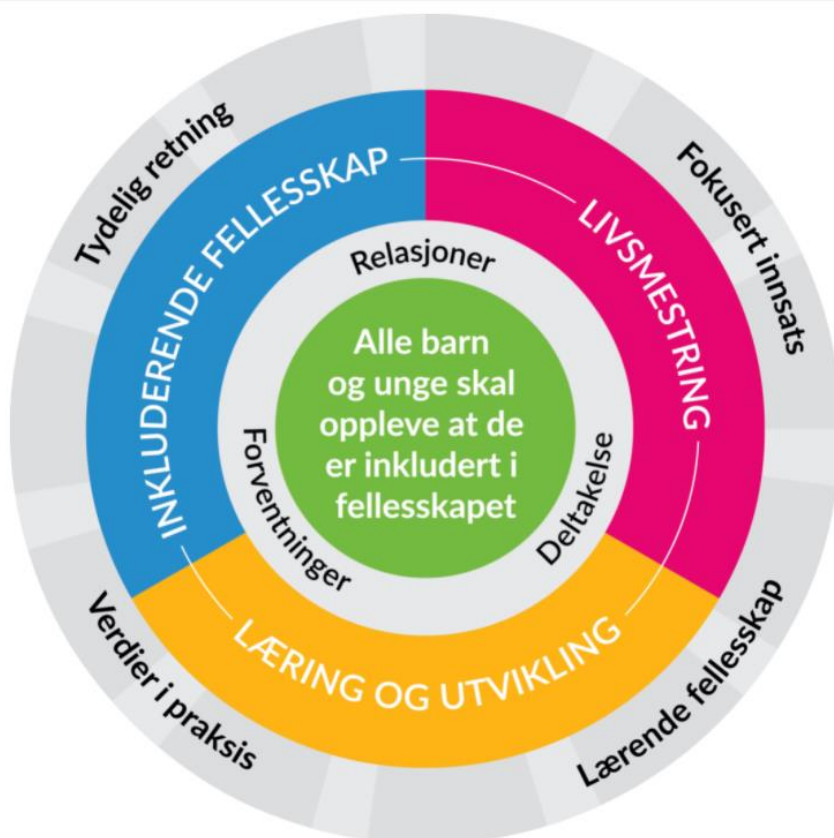


Fig. 2.3.2 – Strategiplan for Oppvekst - Rammeverk for kvalitet og mestring, Kristiansand kommune (2019). Modellen er interaktiv, og er lagt opp slik at alle de fire “lagene” kan roteres og dermed kombineres med hverandre.

Kommunens strategiplan gir føringer for den enkelte skoles arbeid.

Her står altså både lederen - som i rektor - og ledere nevnt. Jeg velger å tolke siste benevning som ledergruppen ved hver enkelt skole. En av hensiktene med rammeverket er å støtte enhetslederens strategiske planlegging på egen enhet (Rammeverk for Kvalitet og Mestring, Kristiansand kommune, 2019). Her nevnes også lederne som gruppe. Det kan argumenteres for at dette underbygger forståelsen av ledelsen i skolen som kombinasjonen av rektor og mellomlederen. Kommer dette også frem i oppgavefordelingen innad i det enkelte lederteamet? Preges arbeidshverdagen til en mellomleder av strategisk planlegging på egen enhet?

2.4. Distribuert ledelse

OECDs rapport *Improving leadership* (Point et. al., 2008), påpeker at et av de viktigste kriteriene for å høyne kvaliteten i skoleledelse er å distribuere ledelse. (Abrahamsen & Aas,

2019:14). Ifølge Paulsen, innebærer distribuert ledelse to aspekter; at rektor involverer andre i ledelsesoppgavene og at andre enn rektor kan utøve ledelse (Paulsen, 2019:97). Disse to aspektene vil underbygge det profesjonelle fellesskapet, som er en av grunnpilarene i både Fagfornyelsen og Kristiansand kommunes verdigrunnlag. Denne form for ledelse innebærer et nytt syn på ledelse; at organisasjonen utvikles gjennom interaktive og komplekse prosesser som innbefatter både ledere og ikke-ledere (Paulsen, 2019:98). Dette betyr imidlertid ikke at den formelle lederen ikke er viktig, men at både formelle og uformelle ledere kan utøve ledelse (Abrahamsen & Aas, 2019:78). Som både Ludvigsenutvalget og Abrahamsen & Aas poengterer, så vil fremtidens skole kreve en ledelse som utvikler profesjonelle lærefellesskap (Abrahamsen & Aas, 2019:79). Ledelse anses ikke som en individuell prosess, men noe som involverer andre. Her vil det da være viktig å ha et godt lederteam som sammen setter retning og mål for den enkelte skole.

En rektors behov for avlastning kombinert med lærernes behov for praktisk hjelp og tilrettelegging, fører ofte til at arbeidsoppgavene for en mellomleder er for belastende over tid. (Abrahamsen & Aas, 2019:22). Disse oppgavene er ofte ad hoc-preget og bidrar lite til utvikling av lederkompetanse. Dette igjen kan føre til at mellomlederstillingen får en mer personlig stil enn profesjonell retning.

I dette kapittelet har jeg sett på mellomlederens rolle i et historisk perspektiv og samtidig knyttet den opp mot dagens kunnskapsbehov som påpekt i Rambølls rapport (Rambøll, 2016). Jeg har også satt søkelys på skolelederens rolle i Kristiansand kommunes rammeverk for kvalitetsutvikling, og hvordan distribuert ledelse er et av de viktigste kriterier for å høyne kvaliteten i skolen (Abrahamsen & Aas, 2019). Sentralt her vil være hvordan mellomledere kan bidra inn i realiseringen av dette rammeverket, gitt at de er betydningsfulle og at den nye kommunen skal lykkes med alle barn og unge skal oppleve at de er inkludert i fellesskapet (Kristiansand kommune, 2019).

3. Teoretisk tilnærming

Oppgavens problemstilling setter søkelys på mellomlederens arbeidsoppgaver og opplevd rolle.

Jeg har valgt å bruke teori som beskriver skoleledelse og da med vekt på mellomlederen, som analytisk rammeverk. Som et eksempel på hvor komplisert skolesystemet er og hvor mellomlederen står i denne kompleksiteten, vil jeg bruke Merok Paulsens (2019) modell for en pedagogisk verdikjede.

Viktigheten av, og vanskeligheten i, å skape en sammenheng i dette komplekse systemet, vil jeg vise gjennom Fullan og Quinns rammeverk; koherens i skoleutviklingen (Fullan&Quinn, 2017). I tillegg vil jeg bruke Robinsons modell for elevsentrert ledelse (Robinson, 2014) og Merok Paulsens fire ulike handlingsrom som mellomlederen har (Paulsen, 2014). Disse vil jeg senere bruke for å forsøke å plassere arbeidsoppgaver og roller i en mellomleders arbeidshverdag.

3.1. Skolen som system

Paulsen bruker begrepet “pedagogisk verdikjede” om relasjonen mellom de forskjellige aktører i skolehverdagen (Paulsen, 2019:16).

Her viser han hvor kompleks skolesystemet er, og hvordan skoleledere inngår i dette systemet. Han påpeker at ikke alle skoleeiere er like gode på å utvikle og bygge en systemisk kapasitet ute på skolene. Paulsen drar frem to muligheter for å utgjøre en forskjell i dette arbeidet; strategivalg og kapasitetsbygging (Paulsen, 2019:16). Med strategivalg menes kombinasjonen av det langsiktige og målrettede arbeidet med skoleutvikling og samarbeid på flere arenaer. Også her nevnes skolens ledelse som en viktig aktør. I modellen fremstilles skoleeierskapets hierarki som midtlinjen i figuren. Relasjonen mellom de ulike aktørene fremstilles som en verdikjede hvor aktørene er gjensidig avhengige av hverandre (Paulsen, 2019:17-18).

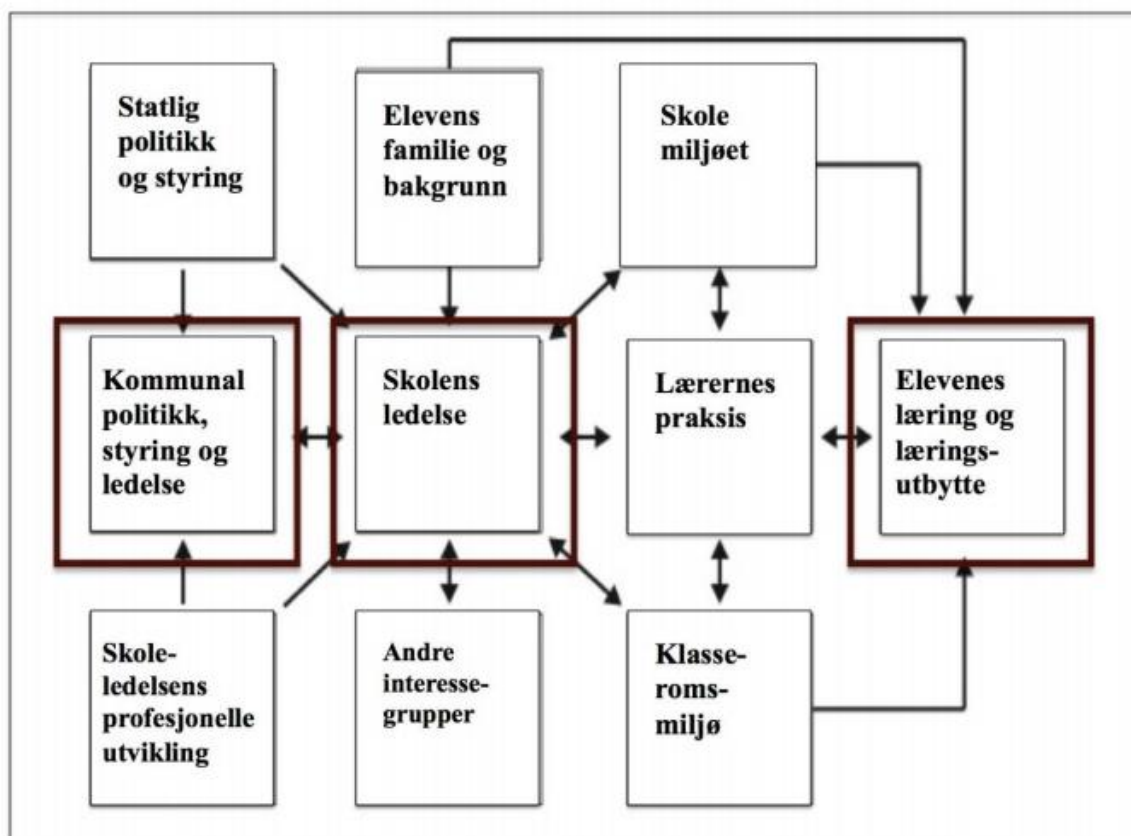


Fig. 3.1. Jan Merok Paulsen: Den pedagogiske verdikjeden (tilpasset fra Louis et al., 2010). Fra “Strategisk skoleledelse”, (2019, s. 17).

Denne avhengigheten betinger at relasjonene mellom leddene må være produktive og baserte på tillit for å skape synergi og utvikling, ifølge Paulsen.

I videre teori tar jeg kun utgangspunkt i «skolens ledelse» og teori knyttet mot ledelse av skole.

3.1.2. Koherens

Som leder i skolen må du også skape en form for koherens (Fullan & Quinn, 2017). Koherens er en delt felles forståelse, og dette kommer til uttrykk både i fellesskapet og individuelt. Det er viktig å påpeke at koherens ikke er kultur. Derimot handler det om det som foregår i mennesket, både mentalt og praktisk. Det handler om å skape en felles forståelse, en felles sammenheng og en felles retning på arbeidet.

En måte å få til dette på står beskrevet hos Fullan. Der peker han på viktigheten av at alle skolene i et distrikt/en region bør jobbe mot samme mål (Fullan, 2016:60-61). Skoleledere må stå sammen om en felles retning og en felles strategi for alle elever i distriktet. For å få til

dette må ledelsen jobbe med to typer kapasitetsbygging; kollektiv og individuell (Fullan, 2016:68-69). Det viktigste elementet av disse to er den kollektive kapasitetsbyggingen. Den har mye større gjennomslagskraft og er så og si uunnværlig for et helhetlig skolesystem. Det handler om å endre hele systemet i motsetning til å forandre en og en lærer, og da er mellomlederen en viktig del av dette systemet. Fullan og Hargreaves modell for koherens, beskriver også hvordan skoleledere kan være drivere for å skape endring og for å lære i samarbeid. Her beskriver de koherens som den felles forståelsen en virksomhet må ha for å skape sammenheng og en felles retning i arbeidet (Fullan og Quinn, 2017: 23).

Rammeverket er bygget rundt fire drivere eller nøkkelkomponenter som ledere må kombinere for å lykkes med å skape sammenheng og endring.

Den første driveren, *å målrette innsatsen*, handler om å arbeide systematisk mot et felles mål, samtidig som handlingsprosessen utvikler seg. Dette felles målet forplikter og gir retning.

Fullan og Quinn (2017) påpeker at kompleksiteten til skolesektoren kan være en risikofaktor, og at utviklingsarbeidet fort kan bli fragmentert og lite målrettet. Skoleleder må ta kontroll over denne kompleksiteten i samarbeid med de ansatte. Dette gjøres best ved å skape en god samarbeidskultur som ser fremover og bidrar til kontinuerlig utvikling. Her vil lederen selv måtte delta i praksis og være rollemodell slik at det skapes muligheter for endring (Fullan og Quinn, 2017).

Å skape samarbeidskultur er den andre driveren, og tydeliggjør relasjonen mellom lagarbeid og individualisme (Fullan og Quinn, 2017:33). Samarbeidskulturer utvikles best gjennom å utøve lærende lederskap. Fullan og Quinn peker i den sammenheng på noe de mener er en feilslutning i forhold til rektors utøvelse av lærende eller pedagogisk ledelse. Det viktigste for en skoleleder er å utøve lærende ledelse der de påvirker lærerne indirekte og gjennom kollektive prosesser (Fullan og Quinn, 2017:75). Lærende ledere er opptatt av å skape størst mulig påvirkning på elevenes læring gjennom å konsentrere seg om få mål, utarbeide en klar strategi og jobbe med å skape felles forståelse og felles engasjement for prioriteringene (Fullan og Quinn, 2017). Den tredje driveren er *å skape en ansvarskultur*. I denne driveren er intern ansvarlighet og ekstern ansvarlighet de to sentrale elementene. I annen teori knytter vi ansvarlighet til det å ta ansvar for egne handlinger. Relaterer vi det til skolen, så er det ansvarligheten overfor elevenes læring som er kjernen (Fullan og Quinn, 2017). Den beste måten å utvikle den interne ansvarligheten på, er å jobbe med de tre første komponentene i rammeverket for koherens; å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskulturer og å

tilrettelegge for dybdeløring. For å utvikle den eksterne ansvarligheten kan en involvere seg i andre lærende fellesskap, etablere nettverk og forsøke å påvirke hele systemet (Fullan og Quinn, 2017).

Å tilrettelegge for dybdeløring er den tredje driveren i rammeverket. Hovedpoenget her er å skaffe en dypere forståelse for hvordan en kan påvirke de ulike læringsprosessene. På den måten kan en utvikle tydelige læringsmål og tydelig pedagogisk praksis. Dette krever samarbeid og kapasitetsbygging for alle involverte (Fullan og Quinn, 2017). Midt i modellen finner vi lederskap. Lederen må være pådrivere i alle komponentene og leder arbeidet.

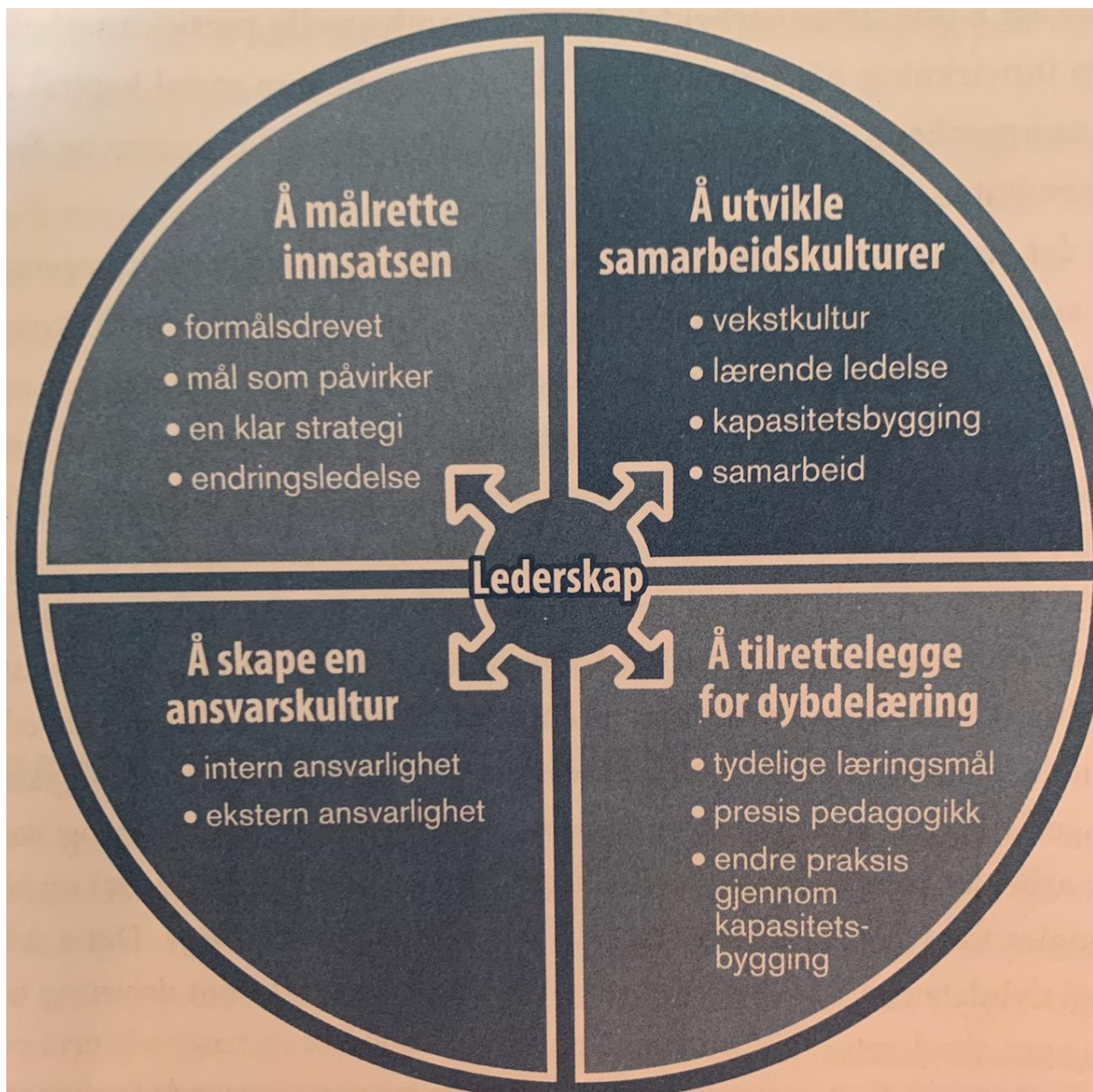


Fig 3.1. 2 Fullan og Quinn: Rammeverk for koherens. Fra "Koherens i skoleutviklingen", (2017, s. 150).

Oppsummert er rammeverket til Fullan og Quinn (2017) en helhetlig og sammenhengende strategi for forbedring av elevenes læring. Skolen er stadig i endring, og en del av en kompleks virkelighet, noe som gjør det vanskelig for skoleledere å skape sammenheng, både i utviklings- og i endringsarbeidet. Rammeverket hjelper skoleledere til å velge de riktige endringsdriverne for å lære og bygge kapasitet i fellesskap, og på den måten bygge gode og mer effektive skoler. Dette handler om at skoleledelse, både samlet sett og overfor lærere og elever, jobber helhetlig og sammenhengende. Skoleledelsen må, som Fullan og Quinns rammeverk påpeker, målrette innsatsen ovenfor lærerne for at de igjen skal jobbe målrettet mot elevene.

3.2. Hva er skoleledelse?

Historisk har også innholdet i skoleledelse endret seg. Disse endringene speiler ofte resten av samfunnet og den kulturelle konteksten skolen befinner seg i (Abrahamsen & Aas, 2019:12,13). I løpet av de siste tiårene har det vært en desentralisering av ansvar og oppgaver fra sentralt/kommunalt hold, slik at det aller meste nå ligger hos rektor/skoleleder. (Aas & Paulsen, 2017:14). Dette har skjedd samtidig som skoleleder også har fått mer resultatansvar knyttet til elevenes læringsresultater.

Samtidig som skolelederen skal ha et resultatansvar, skal også skoleledelsen ta ansvar for å utøve læringssentrert ledelse (Abrahamsen & Aas, 2019:14). Skolens ledelse må koble sammen ledere og lærere i et felles system og danne et lærende fellesskap. Her påpeker Abrahamsen & Aas at mellomlederen har en svært viktig rolle.

3.2.1. Mellomledere i skolen

Skolens mellomleder befinner seg hierarkisk mellom rektor og de øvrige ansatte i skolen. Ledelsesfunksjon forstås her som et sett av kjerneaktiviteter som er knyttet til mellomlederrollen, og som er formet av konteksten mellomlederen har til sitt virke (Strand, 2007). Selv om det nå påpekes at mellomlederen har en svært viktig funksjon i lederteamet, viser forskning at kartet her ikke stemmer overens med landskapet. Både Abrahamsen & Aas og Lillejord & Børte presenterer i sin forskning at mellomlederen fortsatt har rollen som en vedlikeholder og en vaktmester mer enn en utviklingsorientert rolle (Abrahamsen og Aas, 2019; Lillejord og Børte, 2018).

Det er ofte rektor som avgjør hvilken rolle og innhold mellomlederens funksjon skal ha. Dette avhenger igjen av om rektor støtter en sterk og autonom mellomlederrolle (Abrahamsen & Aas, 2019:18).

3.2.2. Systemiske trekk ved mellomlederen

Mellomlederen skal altså lede fra midtlinjen i skolens hierarki. Dens viktigste rolleinteressenter vil være elever, lærere, foreldre, rektor og andre aktører, ifølge Paulsen. Han skisserer seks systematiske trekk ved mellomlederen og dens rollesett (Paulsen, 2019:108):

Personalansvar for kolleger: Har daglig ansvar innen samme avdeling eller område. Blir ofte “førstelinjen” for all kommunikasjon knyttet til koordinering og relasjon.

Avgrenset myndighet og ansvarsområde: Dette er ofte avgrenset til egen avdeling, og funksjonen har ikke hovedansvaret for skolen.

Underordnet en sjef i myndighetshierarkiet: Mellomlederen har en naturlig overordnet sjef i sin rektor, og koblingen mellom rektor - mellomleder - ansatte utgjør myndighetslinjen.

Medlemskap i ledergruppe: Stillingen inngår som regel i en ledergruppe, som da befinner seg på et høyere nivå i hierarkiet.

Nettverksagent: Opprettholder ekstern kontakt med andre aktører.

Transplantør og førstegangsleder: rekrutteres ofte fra eget fagmiljø og egen organisasjon. Disse er ofte førstegangsledere.

“Mellomledernes legitimitet hviler på en profesjonell autoritet som følger av utdanning, spesialisering, sertifisering og deltagelse i et profesjonelt miljø”

(Paulsen, 2019:121)

Mellomlederne krysser organisasjonsgrensene både fra toppen og nedover, og fra «gulvet» og oppover (Paulsen, 2014:134). Dette gjør at mellomlederen kan utøve både sosial og politisk innflytelse i organisasjonen. Ledelsesfunksjonen beskriver Paulsen som et sett av kjerneaktiviteter som er knyttet til rollen og formet av konteksten mellomlederen har i sitt arbeid. I boka “Å lede endringer fra midten” (2014), bruker Paulsen fire metaforer for å beskrive de ulike handlingsrom som en mellomleder (M) kan ha, igjen inspirert av Adises

PAIE-modell (Strand, 2007:21). Her kombineres de tidligere nevnte seks trekkene i fire roller. Også i denne modellen vises innflytelsen oppover og nedover i organisasjonen.

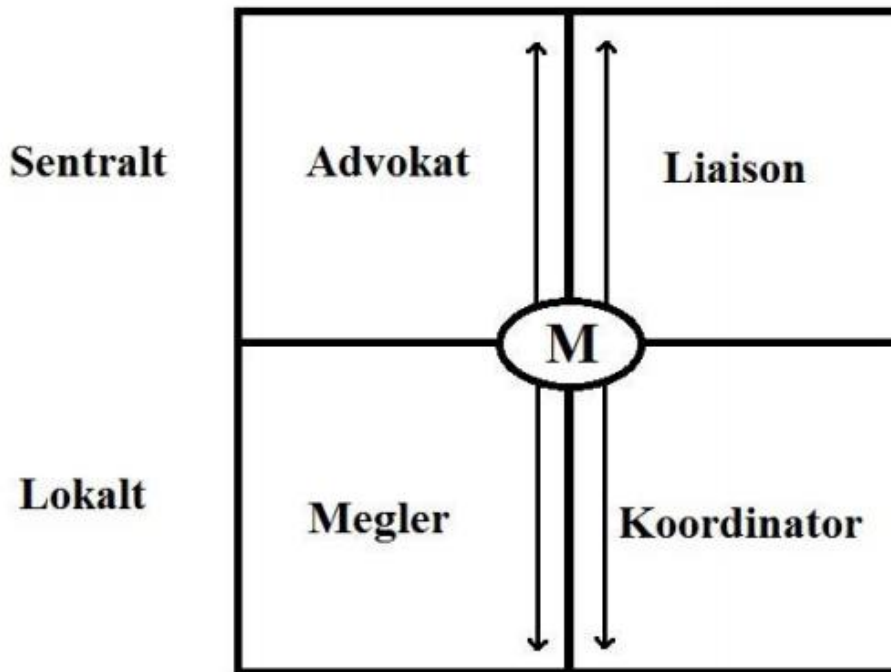


Fig. 3.2.2. Jan Merok Paulsen: Mellomlederens funksjoner (2014).

Advokaten - er aktiv i lederteamet, representerer sin avdeling og bidrar med sin faglige kompetanse.

Megleren - opererer som buffer, brobygger og endringsagent. Megleren har ofte stor innflytelse på egen avdeling.

Koordinatoren - sørger for felles planlegging, både med tanke på drift, personal og administrasjon.

Liaisonen - er nettverksbygger og sørger for god kontakt mellom skolen og eksterne agenter. Et godt dekkende begrep vil være "brobygger" (Merok Paulsen, 2014).

Advokaten:

Denne funksjonen innebærer at mellomlederen representerer en gruppe overfor en annen i det samme organisasjonshierarkiet. Denne gruppen er ofte en avdeling, en faggruppe eller et prosjekt. Mellomlederen vil derfor fremstå som en advokat for eget fagfelt/egen avdeling.

Dette betyr også at rollen må fronte sentrale beslutninger, enten hun er enig i dem eller ikke.

Her påpeker Paulsen at mellomlederen ofte vil havne i en rollekonflikt i de kryssende

forventningene fra kolleger på avdelingen på en side, og resten av ledergruppa på den andre (Paulsen, 2014:136).

Megleren:

Denne rollen beskriver en funksjon i egen avdeling eller personalgruppe der mellomlederen går aktivt inn for å endre prosesser eller løse konflikter. Dette handlingsrommet krever dialogisk ledelse; personlig støtte til de enkelte medlemmene kombinert med å understøtte temaet og dele erfaringer og informasjon med resten av kollegiet. Denne funksjonen er særdeles viktig i arbeidet med endringsimplementering. Her står mellomlederne i førstelinje til egen personalgruppe og fungerer ofte som leder for et helt team. Paulsen påpeker tre viktige faktorer for å lykkes med dette; den første er gruppeklimaet i den aktuelle avdelingen. Dersom gruppen preges av psykologisk trygghet, vil det være sterkt stimulerende til læringsatferd. Dette kan mellomlederen bidra til ved å skape et klima med stor takhøyde for diskusjoner, åpenhet og visshet om at det er lov å gjøre feil. Den mest effektive måten å oppnå dette på, er ved å skape samsvar mellom “liv og lære”, altså at mellomlederen selv går foran som en god rollemodell i sin autentiske lederstil.

En annen faktor er beskrevet som “gatekeeper”. I dette ligger myndigheten til å kunne si oppgaver og informasjon før den når ut til hele avdelingen. På den måten kan mellomlederen selv være med på å styre hva som skal være avdelingens agenda. Den siste faktoren som er viktig for meglerfunksjonen er å hjelpe kolleger med å skape en mening og forståelse for ledelsens tilbakemeldinger. I dette ligger også muligheten for at mellomlederen kan fungere som veileder for sine ansatte/kolleger. Her vil også kapasiteten til å kunne håndtere konflikter være av betydning for hvorvidt mellomlederen lykkes som megler (Paulsen, 2014:138,139).

Koordinatoren:

Dette beskriver Paulsen som en ofte undervurdert funksjon, og da av to årsaker; for å skape stabilitet og i forhold til implementering av endringer. Mellomlederen vil gjennom arbeidsoppgaver som medarbeidersamtaler, møteledelse, planlegging og oppfølging, kunne utøve stor lokal innflytelse innad i organisasjonen så vel som utad.

Denne funksjonen binder også mellomlederen til det administrative hierarkiet i organisasjonen (Paulsen, 2014:135,136).

Liaisonen:

Beskrives som en person som kan fritt kommunisere med forskjellige enheter og grupper i en organisasjon. Hele grunnlaget for liaisonfunksjonen ligger i at mellomlederen har tillit og aksess innad i, og utenfor, organisasjonen. Ved å ha skapt en personlig tillit til miljøer utenfor organisasjonen kan mellomlederen skape et handlingsrom for innflytelse oppover i egen organisasjon. Paulsen peker på minst tre ulike kategorier av liaisonen; den første som en bedriftsrepresentant som kan forhandle med og/eller øke forståelse hos eksterne agenter eller klienter. Den andre innebærer nettverksvirksomhet i samme organisasjonskart, noe som kan gi tilgang på kunnskap som igjen er viktig for ledergruppen på den enkelte skole. Det tredje aspektet er å være en talsmann for ytre omgivelser, som f.eks. media eller andre eksterne miljøer (Paulsen, 2014:137,138).

Modellen illustrerer også at handlingene enten peker oppover; mot ledelsen i organisasjonen, eller nedover; mot pedagogene. Rollene er ikke definerte og utelukker ikke hverandre, men kan gjerne kombineres. Disse handlingsrommene kan og bør utnyttes. Mellomlederen som endringsagent har en unik posisjon og kan i stor grad bidra som leder i organisasjonen, ifølge Paulsen.

Paulsen sier også noe om transplantasjonen som ofte skjer når en mellomleder får sin stilling; svært ofte er det en fagperson som går fra å være en kollega til å bli en leder - gjerne innenfor samme enhet (Paulsen, 2019:107).

Disse fire typologiene av lederskap ønsker jeg å bruke i min kartlegging av mellomlederne i Kristiansand kommune.

3.3. Robinsons fem dimensjoner ved elevsentrert skoleledelse.

Også Viviane Robinson peker på at skolelederen aldri har møtt større forventninger enn de gjør i dag (Robinson, 2014:14). I sin metaundersøkelse har hun samlet inn og analysert store mengder data hentet inn på temaet skoleledelse. Her beskriver hun hvordan skoleledere i kraft av sin ledelsespraksis kan gjøre en forskjell for undervisning og læring på egne skoler, noe som igjen vil kunne forbedre elevenes læringsprestasjoner. Robinson poengterer at forventningspresset også har ført til noe positivt; det er nå en større forståelse for hvor viktig skolelederen er i oppgaven med å nå målet for alle elever (Robinson, 2014:14). I arbeidet for

å lede skolen med eleven i sentrum, setter Robinson opp fem dimensjoner. *Sammen fungerer de fem dimensjonene som et sett av ledelseshandlinger og har sterk gjensidig påvirkning* (Robinson, 2014, s.21).

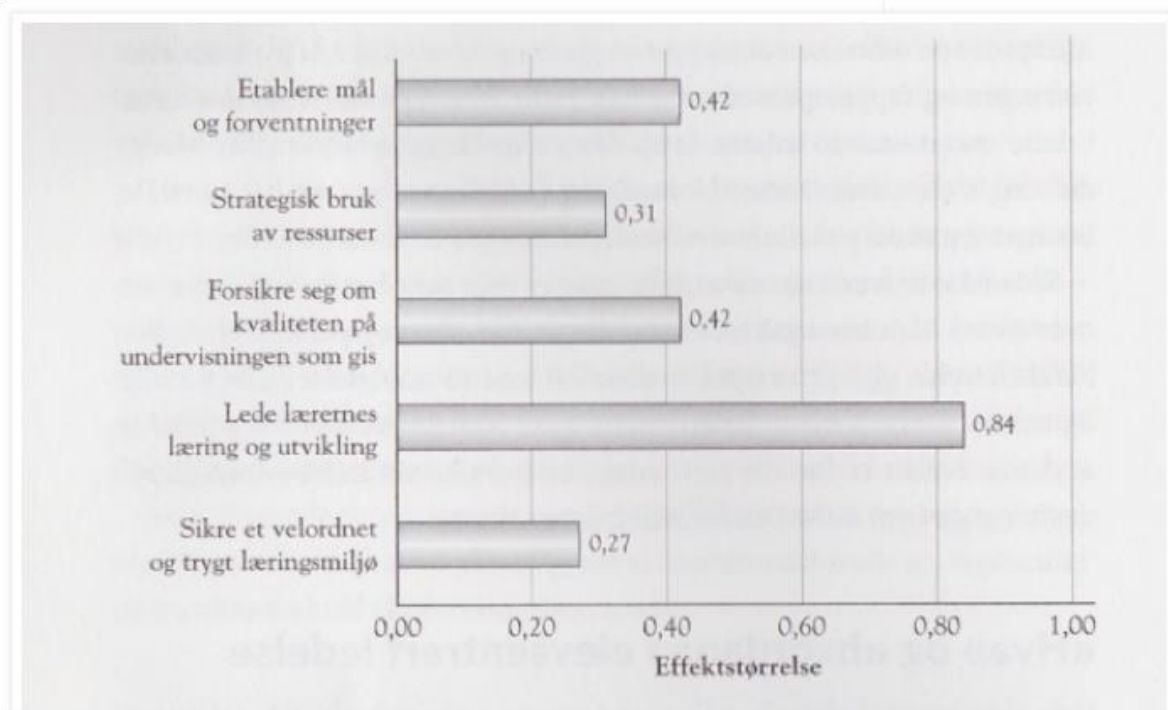


Fig 3.3. Robinson, 2014 s. 20. Fem dimensjoner ved elevsentrert skoleledelse og deres effektstørrelse på elevresultater.

Å fastsette/etablere mål og forventninger er en gjennomgående lederoppgave, og inngår i plan- og utviklingsarbeidet på skolene. Dette handler om å prioritere oppgaver utfra hva som er viktigst nå, og hva som er mindre viktig i en gitt kontekst, heller enn å bestemme hva som er viktig og mindre viktig. I tillegg til å sette mål, må lederne også motivere de som skal utgjøre jobben for å nå dem. Lederne kan utnytte de fordelene målarbeidet har, men unngå å misbruke det (Robinson, 2014:62).

Den første dimensjonen henger nøye sammen med neste; strategisk bruk av ressurser. Så fort de faste målene er satt og innholdet for skoleåret er planlagt, starter arbeidet med å fordele skolens ressurser. Disse ressursene gjenspeiler de fastsatte målene. Ressurser i denne sammenheng innebærer både lærere, assistenter, tid og læringsressurser, og disse fire må henge sammen. En lærer som utøver undervisning av høy kvalitet, må ha tilgang til læringsressurser av høy kvalitet (Robinson, 2014:79). Robinson refererer til forskning som viser at ledere som har høyt fokus på den tredje dimensjonen, får bedre elevresultater (Robinson, 2014:23). Dette kan, ifølge Robinson, gjøres ved å koordinere læreplanarbeid, bruke tilgjengelige data om elevresultater, samt gi nyttige tilbakemeldinger til lærerne. Dette

siste krever en felles forståelse av hva som er god undervisning og at både lærere og ledelsen engasjerer seg i diskusjonene rundt hvordan undervisningen påvirker elevresultatet.

Å bygge en kultur som jevnlig benytter seg av evidensbaserte undersøkelser, krever en balansegang mellom det å oppmuntre til bruk av slik undersøkelser og det å svare grundig på alle de bekymringene lærerne har (Robinson, 2014:92).

Den fjerde dimensjonen karakteriseres av effektiv utvikling av det profesjonelle fellesskapet. Ifølge Robinson er dette den dimensjonen som har størst effekt på elevenes læringsresultater. Dette krever en kollektiv innsats.

En effektiv ledelse av profesjonsfellesskapet innebærer å bruke evidensbasert forskning om elevlæring som beslutningsgrunnlag for hva skolen trenger i utviklingen av sin profesjonelle læring (Robinson, 2014:105). Ledelsen må skape gode muligheter for lærersamarbeid og være bevisst på hva som kjennetegner profesjonell læring.

Den femte dimensjonen, som omhandler elevenes læringsmiljø, belyser et miljø der alle føler seg inkluderte og verdsatte. Både elever og ansatte. Her inngår også samarbeidet mellom hjem og skole (Robinson, 2014:24). Denne dimensjonen kommer definitivt først i en rangering av ledeshandling. Dersom læringsmiljøet ikke oppleves trygt (gjelder både voksne og barn), vil alle de andre forbedringene knyttet til undervisning og læring mislykkes (Robinson, 2014:119).

Samtidig fastsettes mye av kunnskapen som kreves i dette arbeidet i de fire forrige dimensjonene. I et utdanningsperspektiv er dette arbeidet et spørsmål om å øke det handlingsmessige, følelsesmessige og kognitive engasjementet hos elevene. Dette gjøres ved å møte elevenes behov for omsorgsfulle relasjoner til de ansatte og deres kontroll over egen læring. Dette igjen påvirkes av relasjonen mellom foreldre og skolen. Lederne spiller her en viktig rolle i å bygge denne tilliten (Robinson, 2014:134).

Disse fem dimensjonene og deres effektstørrelse viser hvor mye hver enkelt faktor påvirker skolens/elevenes resultater, og alle har sterk gjensidig påvirkning. De viser seg også å være viktige for å holde søkelys på skolens kjernevirksomhet; nemlig læring. Ifølge Robinson bidrar de fire første dimensjonene til å sikre et trygt og godt læringsmiljø (Robinson, 2014:21).

Hovedbudskapet i hvordan ledere kan gjøre en forskjell i elevenes læring oppsummerer hun slik:

Jo mer ledere fokuserer på sitt arbeid og sin læring i kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater (Robinson, 2014:25).

3.4. Sammendrag av kapitlet.

I dette kapitlet har jeg gitt en beskrivelse av hvordan skoleledelse står i midten av den pedagogiske verdikjeden og derfor må forholde seg til de andre aktørene i skoleorganisasjonen. Jeg har tatt utgangspunkt i skolelederen og lederteamets oppgaver og kompleksiteten i disse. Fullan & Quinns fokus på koherens bygger på viktigheten av å ha et felles fokus og en felles strategi. Paulsens trekk ved mellomlederen og hans fire funksjoner har jeg beskrevet og forsøkt å sette i sammenheng med Viviane Robinsons fem dimensjoner ved elevsentrert ledelse. På bakgrunn av disse teoriene, skal jeg foreta en analyse av de arbeidsoppgaver og roller mellomlederne i Kristiansand kommune oppgir at de har.

4.0 Metodisk tilnærming.

I dette kapittelet skal jeg begrunne de metodiske valg jeg har tatt for å kunne besvare problemstillingen. Utgangspunktet for undersøkelsen var at jeg ønsket å se nærmere på en mellomleders rolle og hvilke arbeidsoppgaver som inngår i denne. Jeg ønsket å foreta en kartlegging av grunnskolens mellomledere i kommunen, deres arbeidsoppgaver, samt opplevd rolle. Jeg ville forsøke å presentere en så tro fremstilling av dette som mulig, og har derfor valgt å sende ut spørreundersøkelse til hele gruppen mellomledere i kommunens grunnskoleområde. Jeg vil også se på hvordan disse oppgavene bestemmes og om det er noe samsvar mellom en eventuell arbeidsinstruks/stillingsbeskrivelse og arbeidsoppgaver som preger hverdagen. Analyser i etterkant vil være å se på den kvantitative empirien; er det noen sammenheng i arbeidsoppgaver for alle respondenter, eller varierer det fra skole til skole? Hvor ligger hovedvekten av disse arbeidsoppgavene med tanke på målet for arbeidet, ifølge Robinson?

4.1. Forskningsdesign

I min undersøkelse skal jeg hente inn data fra mellomledere i Kristiansand kommune. Jeg har valgt en kvantitativ metode, og har sendt ut en spørreundersøkelse til 43 mellomledere. Deretter vil jeg forsøke å systematisere funnene mine i modellen til Robinson og de fire kategoriene til Paulsen. Metoden min gjør at jeg har mulighet for å teste teorier opp mot funn. Jeg håper også å kunne, via svarene, finne variasjoner og sammenhenger mellom ulike forhold. Jeg har altså valgt en beskrivende studie gjennom kvantitativ metode, som gir informasjon om hvilke arbeidsoppgaver mellomlederne har, og hvordan denne gruppen opplever sin rolle, våren 2021.

Jeg har laget konkrete svaralternativer på alle spørsmål. Dette for å gjøre svarprosessen enklere og for å lettere kunne analysere data i etterkant. Spørsmålene er knyttet opp mot arbeidshverdagen til mellomlederne, og har samtidig en teoretisk forankring. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.5.2.

Empiri er vitenskapens begrep på informasjon om virkeligheten (Jacobsen, 2015:13).

Vitenskapelig metode er de måter som brukes for å samle informasjon om denne virkeligheten på. Det finnes tre hensikter med å foreta en innsamling av data: beskrivelse (et

ønske om å få mere innsikt), forklaring (finne ut noe om årsak - virkning) og prediksjon (å forsøke å spå fremtiden ut fra gitte funn) (Jacobsen, 2015:14). I min oppgave har jeg valgt den første; et ønske om å kunne beskrive/belyse rollen en mellomleder har. For å kunne tilegne meg denne kunnskapen, skilles det mellom to ulike tilnærminger: induktiv og deduktiv tilnærming. I den induktive tilnærmingen er ønsket å gå fra virkelighet til teori. Her må forskeren samle inn data med så åpent sinn som mulig.

I en deduktiv tilnærming vil innfallsvinkelen være teori, og så er søken etter empiri styrt av disse teoretiske antakelsene. Her må forskeren ha en klar teori før datainnsamlingen starter (Jacobsen, 2018:23). I denne oppgaven har jeg brukt en deduktiv tilnærming. Jeg bruker teori aktivt med tanke på svar og funn.

4.1.1. Kvalitativ eller kvantitativ metode?

Ved innsamling av empiri må en også velge mellom en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming. *Den kvalitative tilnærmingen* tar utgangspunkt i at forskeren må samle inn informasjon som åpner for mer nyanserikdom, og da gjerne i form av intervju (Jacobsen, 2018:24). Dette er en åpen tilnærming og innebærer ofte en undersøkelse av et begrenset antall enheter (Jacobsen, 2018:140). *Den kvantitative tilnærmingen* tar utgangspunkt i at forskeren ønsker å måle den sosiale virkeligheten ved hjelp av tall og/eller statistiske teknikker (Jacobsen, 2018:24). Dette er en mer lukket tilnærming og innebærer faste, gitte spørsmål hvor mange enheter undersøkes (Jacobsen, 2018:141).

Det finnes fordeler og ulemper ved begge metodene. Kvantitative data er ofte standardiserte og kan gi store mengder informasjon. Denne informasjonen er ofte oversiktlig og kan raskt grupperes og omgrupperes. I en slik informasjonsmasse vil det også være enklere å strukturere og finne hovedfunn, det typiske og det atypiske. Ulemper ved en slik metode kan være at funnene er preget av overflatefunn, og derfor kan bli virkelighetsfjern. Det vil også være tilnærmet umulig å få frem alle variasjoner som finnes i en gruppe mennesker. I tillegg er ofte spørsmålene bestemt av undersøkeren, som da har gjort et utvalg ut fra hva hun synes er viktig (Jacobsen, 2018:134,135). Ved innsamling av kvalitative data vil undersøkeren vektlegge et nært møte med den/de som blir undersøkt. Spørsmålene er ikke preget av faste mønstre med faste svaralternativer, men legger få eller ingen føringer for respondenten. Dermed kan en si at en slik tilnærming har høy relevans. Ulempene er at denne prosessen kan være svært tidkrevende. Undersøkeren må nøye seg med et lite utvalg, og dette utvalget vil derfor ofte være prioritert av undersøkeren selv. Informasjonen som kommer frem kan være kompleks og uoversiktlig, noe som gjør at viktig informasjon kan forsvinne i “silingsprosessen” (Jacobsen, 2018:131,132).

4.2. Data og metode

Spørreundersøkelsen ble sendt ut til alle mellomledere i grunnskolen i Kristiansand kommune. Dette fordi jeg ønsket å få et representativt bilde av en hel yrkesgruppe. Totalt hadde jeg 67 respondenter¹. Jeg har ikke valgt å gjøre et utvalg til min undersøkelse. Det er en

¹ På flere av kommunens 43 skoler er det to eller tre mellomledere. Alle disse fikk forespørsel om å delta. Jeg brukte distribusjonslisten fra kommunen, og har derfor sendt ut til alle som stod i denne listen.

sterk sammenheng mellom problemstillingen (det vi ønsker å undersøke) og hvordan vi definerer populasjonen (Jacobsen, 2018:292). Derfor ble det viktig for meg å få så bredt svargrunnlag som mulig, innenfor den gruppa jeg kan undersøke. I tillegg til disse dataene, foreligger det også en oversikt over antall ledere på den enkelte skole (vedlegg 2). Her kommer det frem at skolene har mellom to eller fire ledere i sin ledergruppe. Dette ble ikke undersøkt i selve spørreundersøkelsen, men ble ettersendt som et støttedokument fra Oppvekst.

4.2.1. Utforming av spørreundersøkelse

Styrken - og svakheten - i kvantitativ datainnhenting ligger i at enheter og informasjon tvinges inn i forhåndsdefinerte kategorier og båser (Jacobsen, 2018:251). I min spørreundersøkelse ønsket jeg å få inn så mye data som mulig og fra så mange respondenter som mulig. Jeg valgte derfor å ha noen få innledende spørsmål som omhandler respondentenes bakgrunn.

I mitt forarbeid til oppgaven, forsøkte jeg å organisere og systematisere alle de arbeidsoppgaver mellomlederen kan ha. Disse oppgavene hentet jeg fra min egen hverdag, fra tidligere erfaring og fra å ha diskutert og drøftet med andre mellomledere i og utenfor kommunen. Deretter kategoriserte jeg arbeidsoppgavene ut fra Robinsons fem ledelsesdimensjoner:

- strategisk bruk av ressurser
- forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis
- lede lærernes læring og utvikling
- sikre et velordnet og trygt skolemiljø
- etablere mål og forventninger

(Robinson, 2014:20)

I tillegg måtte jeg definere en siste kategori med arbeidsoppgaver. Denne valgte jeg å kalle “diverse oppgaver”. Dette er oppgaver som ikke lot seg kategorisere innen de fem ledelsesdimensjonene, men som jeg likevel oppfatter som viktige og tidkrevende arbeidsoppgaver. Jeg hadde også et ønske om å kunne kategorisere mellomlederne ut fra Paulsens fire roller: advokat, megler, liaison og koordinator (Paulsen, 2008). Ville det være en sammenheng mellom arbeidsoppgavene og rollene?

4.2.2. Utforming av spørsmål og svar.

Det teoretiske grunnlaget beskrevet i kapittel 3 er brukt som kunnskapsgrunnlag for min spørreundersøkelse. I del én av undersøkelsen, ønsket jeg å finne ut av i hvilken grad de ulike arbeidsoppgavene ligger innenfor respondentens ansvarsområde. Utvalget oppgaver har jeg satt opp etter å ha gjennomgått mine egne arbeidsoppgaver, og arbeidsoppgaver jeg vet fra tidligere erfaring kan inngå i en mellomleders hverdag. I tillegg valgte jeg å ta med noen arbeidsoppgaver som ikke lar seg plassere direkte i disse dimensjonene, men som likevel tar en del av arbeidshverdagen som mellomleder. Jeg valgte svaralternativene *ikke mitt ansvar*, *delvis mitt ansvar* og *helt mitt ansvar*. Fordelen med disse tre er at det vil være enkelt å skille mellom ansvarsområdene, mens ulempen vil være at det ikke er noen gradert ansvarsområde annet enn enten/eller og noe.

Jeg har også lagt inn et “vet ikke”-alternativ fordi jeg ønsket å gi et alternativ dersom respondenten ikke hadde forutsetninger for å svare på denne arbeidsoppgaven.

Jeg ønsket å måle variasjonen i respondentenes svar og nyansene som kunne komme frem rundt opplevelsen av rolle. I del to ble derfor respondentene bedt om, gjennom mine spørsmål, å ta stilling til i hvilken grad de opplever å ha innflytelse og/eller en rolle i lederteamet. Disse utsagnene har jeg også valgt å forankre i teori, ved å kategorisere dem etter Paulsens fire handlingsrom (Paulsen, 2014:134).

Her har jeg konsekvent brukt en svarskala fra en til fem, hvor tallene hadde følgende innhold: *Passer svært dårlig 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Passer svært godt*. En svakhet med denne skaleringen kan være at det er vanskelig å skille mellom 1 og 2. En annen ulempe kan være at respondenten kan velge 3, som her kan anses som et nøytralt alternativ. Jeg valgte ikke å ha med en “vet ikke”-kategori i del to, fordi jeg ønsket at respondenten skulle ta en bevisst stilling til utsagnet, og så plassere seg et sted på skalaen.

I første del av undersøkelsen har jeg brukt en del begreper og termer som er kjent for skoleledere, men som ikke nødvendigvis er kjent for alle. Dette er begreper som GSI, §9a-saker (mobbeparagraf) osv. Disse begrepene valgte jeg å ikke forklare i undersøkelsen, da jeg går ut fra at samtlige respondenter har nok kunnskap til å kunne besvare undersøkelsen.

I del to av undersøkelsen bruker jeg begrepet “oppvekst” om organisasjonen. Denne betegnelsen omhandler hele oppvekstsektoren i Kristiansand kommune, og vil derfor være en kjent sjargong for mellomledere i sektoren.

4.2.3. Operasjonalisering av ledelsesdimensjoner

Dimensjon	Arbeidsoppgave
Bruke ressurser strategisk riktig	Økonomi, budsjett
	Vikaransvar
	Timeplanlegging
	Sykefravær, ansatte
	Oversikt over avspasering, overtid (ansatte)
	SFO
	IKT - teknisk ansvar
	Samarbeid med UiA, NAV og/eller andre aktører
Sikre opplæringens kvalitet	GSI
	Overføring barnehage/skole, barnetrinn/ungdomstrinn, Ungdomstrinn/vgs
	NoA
	Nasjonale prøver og annen kartlegging
	Oppfølging elever
	Oppfølging ansatte
	Samarbeid med andre aktører (ABUP, PPT, Mobilt team osv.)
	Svømmeopplæring
Lede lærernes læring og utvikling	Utviklingstid for ansatte
	Kompetanseheving - internt og eksternt
	Styringsgruppe/plangruppe

Sikre velordnet og trygt læringsmiljø	Sosial handlingsplan
	§9a-saker
	Vanlig, men vondt, psykologisk førstehjelp m.m.
	Elevundersøkelser, foreldreundersøkelser
	Elevsaker med sosialt innhold
	Koordineringsteam
	Foreldremøter
Etablere mål og forventninger	Årshjul
	Klasse/trinngjennomgang

4.2.3. Operasjonalisering av handlingsrom

Handlingsrom	Utsagn
Advokat	Jeg har en aktiv rolle i lederteamet
	Jeg havner ofte i en rollekonflikt mellom ledelse og øvrige ansatte
	Jeg opplever at jeg får bidra med faglig kompetanse
Megler	Jeg er en aktiv problemløser
	Jeg får være en god rollemodell
	Jeg har mulighet til å si ut arbeidsoppgaver for å styre skolens agenda
	Jeg får muligheten til å hjelpe og veilede kolleger
	Jeg opplever meg selv som en brobygger
Koordinator	Jeg gjennomfører medarbeidersamtaler med noen/alle ansatte
	Jeg har stor innflytelse innad i organisasjonen
Liaison	Jeg opplever stor grad av tillit innad i organisasjonen
	Jeg har mye kontakt med eksterne aktører
	Jeg har handlingsrom til å kunne påvirke oppover i organisasjonen/oppvekst
	Jeg får muligheten til å delta i ledernetverk og andre nettverk i oppvekst
	Jeg opplever meg selv som en talsperson for skolen utad

4.2.4. Innsamling

Jeg har brukt spørreskjemaverktøyet SurveyXact fra Ramboll Management Consulting A/S, og sendte ut undersøkelsen tirsdag 09. februar 2021. Førstegangsspurring ble sendt mandag 15. februar og andregangsspurring ble sendt mandag 22. februar. Undersøkelsen ble lukket tirsdag 2. mars. Sammen med undersøkelsen og purringen, sendte jeg ut et brev som klargjorde

hensikten med undersøkelsen. Her understreket jeg at det var frivillig å delta og at undersøkelsesdata ville bli behandlet anonymt. I alt fikk jeg inn 51 svar, noe som utgjør 76% av respondentene. Dette er et godt resultat, ifølge Jacobsen (2018:310).

Seks av disse respondenter gjennomførte delvis med noen svar. Dette kan tyde på at undersøkelsen var for komplisert, eller at spørsmålene var for uklare.

4.2.5. Empirisk analyse

For å analysere svarene mine har jeg valgt å bruke både en *univariant* og en *bivariant analyse*. Den univariante analysen belyser én og én variabel, mens den bivariante lar meg kombinere og analysere to ulike variabler. Jeg har brukt både kategoriske svaralternativer - hvor jeg kan se på likheter og forskjeller (for eksempel alder og kjønn) og rangordnede svaralternativer - hvor jeg kan rangere kategoriene i forhold til hverandre (for eksempel “helt mitt ansvar, delvis mitt ansvar, ikke mitt ansvar”).

4.5. Refleksjoner

Ved å gjennomføre samfunnsvitenskapelige undersøkelser, vil det ha konsekvenser for de som blir undersøkt og for samfunnet. Som forsker har jeg en plikt til å tenke gjennom hvordan min forskning kan påvirke respondentene og hvordan forskningen min vil bli oppfattet og brukt i etterkant av undersøkelsen. Dette stiller alle som vil gjennomføre studier overfor noen etiske dilemmaer (Jacobsen, 2018:45).

Ett av disse dilemmaene omhandler hensikten med undersøkelsen. Jeg valgte å ikke gå inn på det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen, men presenterte en forkortet versjon hvor jeg informerte om at jeg ville se på arbeidsoppgaver til mellomlederne. Dette gjorde jeg fordi jeg ikke ønsket at konteksten for svarene respondentene ga skulle være gitt, men at svarene ble gitt ut fra faktiske forhold. Jeg presiserte også i følgebrevet at undersøkelsen var frivillig, slik at ingen skulle kjenne seg presset til å svare. Informasjonen jeg har innhentet er verken sensitiv, følsom eller privat. Det var et bevisst valg. Jeg ønsket ikke å kunne gjenkjenne den enkelte respondent ut fra dataene jeg samlet inn.

4.5.1. Å studere egen organisasjon

Oppvekst som organisasjon har jeg relativt god kjennskap til etter mange år som både ansatt og leder. Jeg har derfor et bevisst forhold til ulemper og fordeler som ligger i å studere egen organisasjon. Som innsider vil det kunne være vanskelig å holde den nødvendige kritiske avstanden til det man skal studere. Det er en viss fare for at jeg kan ha utviklet blinde flekker - en forutantagelse av hvordan ting gjøres i organisasjonen. Enkelte respondenter kan derfor oppfatte undersøkelsen som partisk (Jacobsen, 2018:57). Jeg var derfor tydelig på hvilken rolle jeg har i følgebrevet, og mener derfor at respondentene ikke oppfatter undersøkelsen som et oppdrag fra "oppvekst" eller fra skoleeier. Ved å studere egen organisasjon vet jeg derfor hvilke arbeidsoppgaver som ligger til en leder, hvilke roller en leder kan ha og kunne også bruke sjargonger og uttrykk som er yrkesspesifikke.

4.5.2. Gyldighet og feilkilder

De ulike rollene til Paulsen kan ikke måles direkte. En av utfordringene ved å bruke spørreskjema har derfor vært å sikre at spørsmålene faktisk gir svar på det jeg ønsker å undersøke. Jeg har vært i dialog med flere som kjenner til både metoden og organisasjonen for å i størst mulig grad sikre dette. Når det gjelder gyldighet vil det alltid være vanskelig å kunne generalisere ut fra en gitt gruppe. I kvantitative metoder er dette noe av utfordringen. Jeg valgte å sende undersøkelsen til hele gruppen av mellomledere, og med en gjennomføringsprosent på 70%, utgjør dette en høy andel. Det betyr likevel ikke at dette er representativt for hele gruppen. Den interne gyldigheten kan imidlertid sies å være god. Om undersøkelsen har eksternt gyldighet, og dermed kan generalisere mellomledere i Norge generelt, er vanskelig å si sikkert. Utvalget (43 skoler, 67 respondenter) er lite i nasjonalt perspektiv, samtidig som den nye kommunen er landets sjette største kommune, målt etter innbyggertall. Det er derfor ikke utenkelig at det kan være en overføringsverdi i mine funn og til andre lignende kartlegginger. Det kan også være store forskjeller fra kommune til kommune, og fra landsdel til landsdel. Kristiansand kommune har, relativt sett, nokså homogene skoler, selv om skolene kan ha stor variasjon lokalt både når det gjelder antall elever og antall ansatte.

Utformingen av spørreundersøkelsen er beskrevet i kapittel 4.2. Jeg valgte arbeidsoppgaver som er kjente for respondentene. I ettertid ser jeg at jeg også burde hatt med spørsmål om fast undervisning. Dette har ingen direkte påvirkning på resultatet, men det kunne inngått i feltet "sikre opplæringens kvalitet".

Ifølge Jacobsen er det et grunnleggende problem med alle spørreundersøkelser at de er lite forpliktende (Jacobsen, 208:379). Det kan være stort avvik mellom det respondenten svarer på et spørsmål, og det som er reelt i hverdagen.

Dette kan, ifølge Jacobsen, skyldes tre forhold:

- Strategiske svar.

I noen tilfeller kan respondenten ha egeninteresse i å svare usant. I og med at min undersøkelse var anonym, og ikke kan spores tilbake til den enkelte respondent, tror jeg ikke dette har virket inn.

- “Tvungne” svar.

Det andre forholdet som kan føre til avvik, er at respondenten tvinges til å gjøre seg opp en mening om noe de ikke har spesielt god kunnskap om eller interesse for (Jacobsen, 2018:380). Jeg har valgt “vet ikke” som svaralternativ på flere av mine spørsmål. Likevel kan det tenkes at respondentene velger å ta stilling til spørsmålet uten å ha nok kunnskap eller mene noe spesielt om det aktuelle temaet.

- Svar i “hytt og vær”.

Det siste forholdet som kan skape problemer, er at respondenten kan svare helt ureflektert (Jacobsen, 2018:380). Dette kan henge sammen med forrige punkt, og det kan hende at de som mottar spørreundersøkelsen ikke tar den alvorlig. Da kan resultatene bære preg av at svarene er gitt uten sammenheng og helt tilfeldig.

I min undersøkelse har utvalget respondenter kjennskap til og erfaring fra mellomlederrollen og skoleverket. Dermed vil sannsynligheten for slike “hytt og vær”-svar være liten.

Også typen spørsmål som stilles vil kunne påvirke denne typen svar (Jacobsen, 2018:381).

I og med at jeg har bedt respondentene plassere seg selv utfra egen oppfatning, vil jeg sannsynligvis kunne ha flere avvik enn dersom jeg kun hadde stilt konkrete spørsmål.

Konteksten som respondentene befinner seg i når de besvarer undersøkelsen kan ikke kontrolleres. Dette kan påvirke måten besvarelsen blir gjort og selve svarene som gis (Jacobsen, 2018:381). En skoleleders hverdag er svært hektisk, og selv om undersøkelsen var estimert til å ta ca. 15 minutter, er det enkelt å forestille seg at det kan ha vært avbrytelser

underveis. Jeg la merke til, gjennom Surveyexact, at noen av respondentene begynte på undersøkelsen for så å gjennomføre på et senere tidspunkt. Dette kan ha gjort at de er stresset, ukonsentrerte eller opptatte av å bli fort ferdige. Det kan også forekomme at svarene gis utfra hvem som befinner seg i rommet, som beskrevet over. Det ligger i tillegg et moment av usikkerhet i hvorvidt det er den som fikk undersøkelsen som faktisk har svart på den. Likevel velger jeg å bruke alle svarene som ekte og gyldige

5.0. Resultater og analyser

Nye Kristiansand kommune ble opprettet 1. januar 2020. Derfor er min respondentgruppe en gruppe det ikke foreligger noe tidligere empiri på. Det har heller ikke vært foretatt lignende studie tidligere i kommunen, etter det jeg vet. Derfor vil det ikke være mulig å sammenligne mine funn med tidligere empiriske studier. Det finnes imidlertid forskning mer generelt om mellomledere, og dette bruker jeg som referansegrunnlag.

I dette kapittelet vil jeg presentere følgende resultater:

- Hvem er mellomlederen? Respondentenes demografiske profil.
- Hva gjør mellomlederen? Arbeidsoppgaver respondentene oppgir å ha.
- Hvilken rolle har mellomlederen? Hvilken rolle respondentene opplever å ha.

Jeg vil så foreta følgende analyser i kapittel seks:

- Kan arbeidsoppgavene ha noe å si for hvilken rolle mellomlederen opplever å ha?
- Hvordan kan disse resultatene brukes i videre arbeid med mellomlederne i kommunen?

5.1. Hvem er mellomlederen?

Jeg valgte å stille ni innledende spørsmål i undersøkelsen som gir meg bakgrunnsinformasjon om respondentgruppen. Disse spørsmålene omhandlet blant annet kjønn, alder og ansiennitet i nåværende stilling.

Av de 51 som svarte på dette spørsmålet, oppgir 67% at de er kvinner og 33% at de er menn. Aldersspennet går fra 30 til over 60 år, men hovedvekten ligger på aldersgruppen 40-49 år. Hele 50% svarer at de tilhører denne gruppen. Her følger en oversikt over kjønns- og aldersfordeling kombinert:

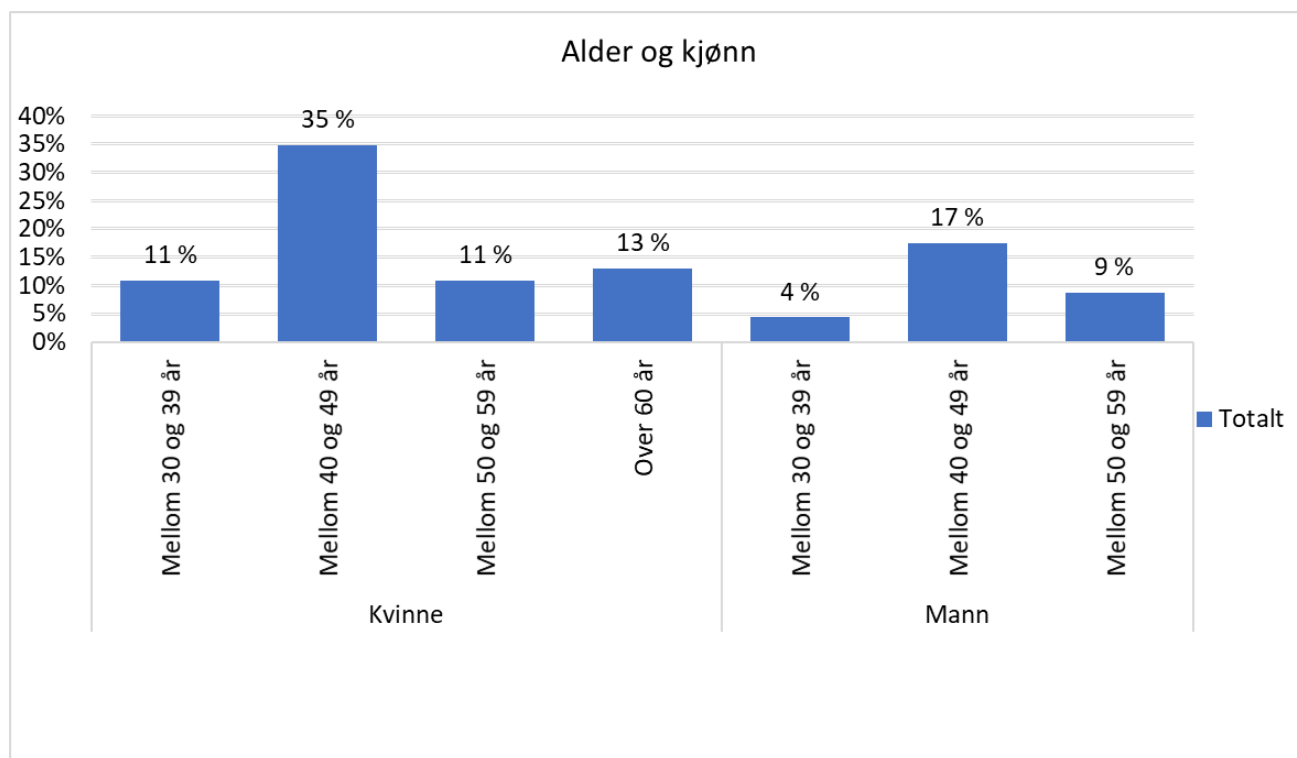


Diagram. 5.1.1. Respondentenes alder fordelt på kjønn (N=51).

29% oppgir at stillingen som de har som mellomleder er mellom 50 og 74%. De resterende 71% oppgir at stillingen er mellom 75% og 100%.

Respondentene oppgir at de har tre forskjellige yrkestitler; undervisningsinspektør (71%), assisterende rektor (12%) og avdelingsleder (16%).

Når det kommer til ansiennitet - hvor lenge respondentene har hatt denne stillingen - er svarene svært sprikende:

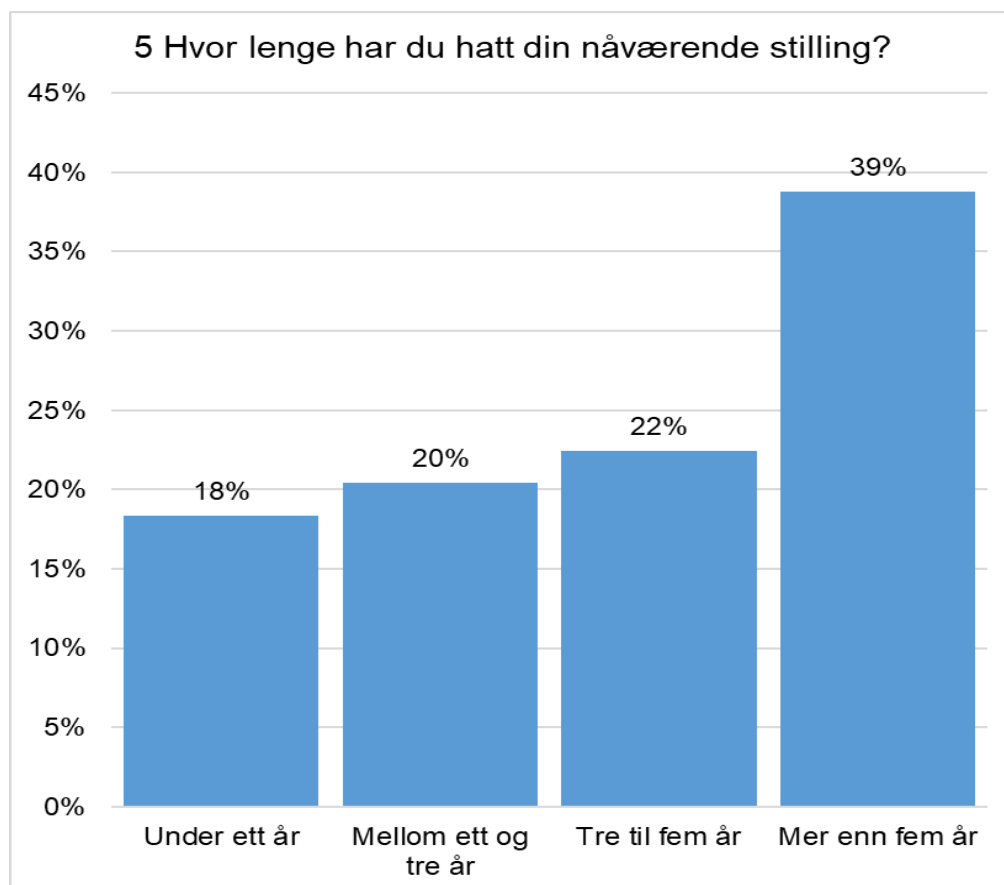


Diagram 5.1.2. Fordeling av svar på ansiennitet i nåværende stilling. (N=49)

39% oppgir at de har hatt stillingen i mer enn fem år, mens 18% har hatt stillingen i mindre enn ett år. 42% oppgir at de har hatt stillingen mellom ett og fem år.

Den formelle lederutdanningen i gruppen er også svært varierende:

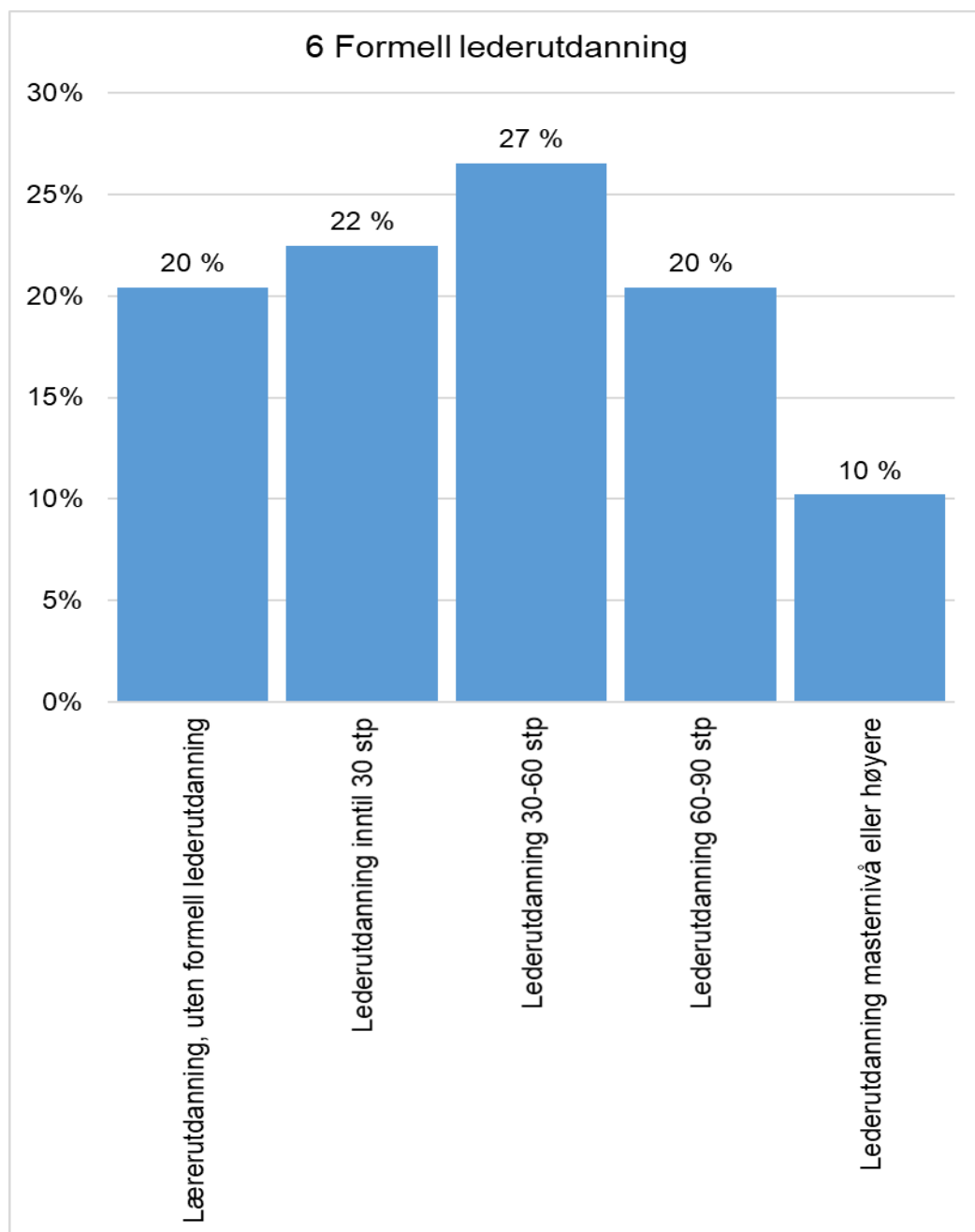


Diagram 5.1.3 Fordeling av svar på “formell lederutdanning” (N=49)

Cirka 19% oppgir at de ikke har formell lederutdanning, mens litt over 10% har mastergrad eller høyere utdanning i ledelsesfaget.

De siste innledende spørsmålene omhandlet hvorvidt det finnes en formell arbeidsinstruks for stillingen respondenten har, hvorvidt vedkommende har sett behov for å ha en slik instruks, og om den har vært utarbeidet i fellesskap med respondenten.

71% oppgir at de ikke har en slik instruks (N=49). 60% av disse igjen skulle ønske at de hadde en formell arbeidsinstruks. 50% av de respondentene som har en formell arbeidsinstruks, oppgir at de ikke har vært med på å utforme denne selv.

Som en oppsummering av respondentenes demografiske bakgrunn, finner jeg at en gjennomsnittlig mellomleder i Kristiansand kommune er en dame rundt 45 år. Hun har noe formell lederutdanning og har hatt stillingen i mer enn fem år. Hun har ingen formell stillingsinstruks, men skulle gjerne hatt en.

5.2. Resultater og funn knyttet til hvilke arbeidsoppgaver mellomlederne har.

Tallene i undersøkelsen viser at det er stor spredning i arbeidsoppgaver og ansvarsområder. Jeg vil nå presentere funnene for hver dimensjon presentert i kapittel 4.2.2.

5.2.1. Strategisk bruk av ressurser.

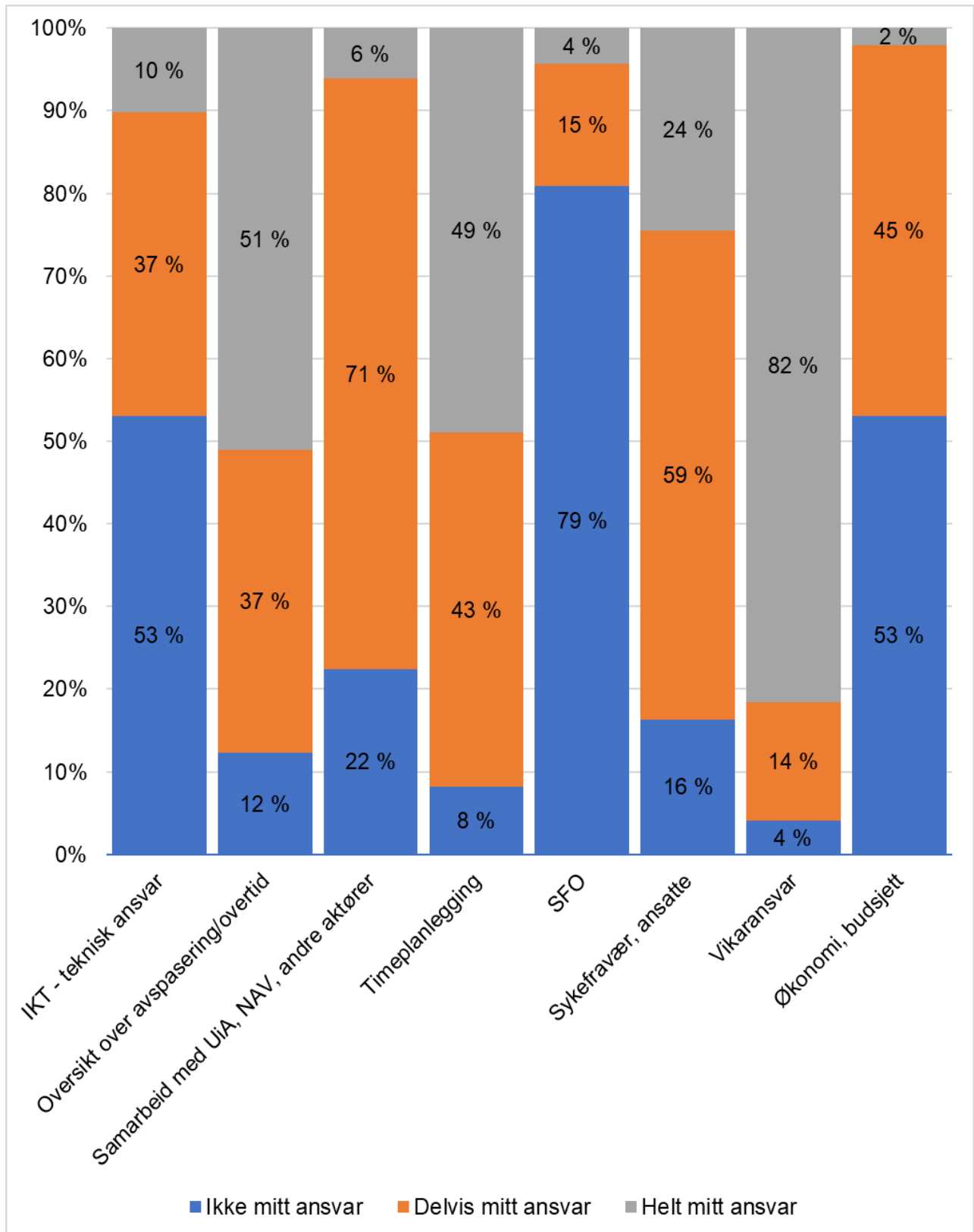


Diagram 5.2.1: Arbeidsoppgaver tilknyttet strategisk bruk av ressurser. Tabellen viser en oversikt over hvilket ansvar respondentene oppgir å ha knyttet til de ulike arbeidsoppgavene (N=49).

Som vist i fig. 3.3. er dette dimensjonen med nest minst effekt på elevers resultater (Robinson, 2014).

Arbeidsoppgaver som omhandler skolens drift, er tradisjonelt sett mellomlederens oppgave. Her inngår timeplanlegging, vikaransvar, oversikt over avspasering osv.

Dette kommer også frem i svarene i undersøkelsen. 49% oppgir at timeplanlegging er mellomlederens ansvar alene. Det fremkommer også at mange av arbeidsoppgavene er et delt ansvar. Samtidig oppgir 53% at budsjett og økonomi ikke er deres ansvar i det hele tatt.

Arbeidsoppgaver knyttet til skolefritidsordning (SFO) er den oppgaven som færrest oppgir å ha ansvar for. To av respondentene har svart “vet ikke” på dette spørsmålet.

5.2.2. Kvalitet på undervisning.

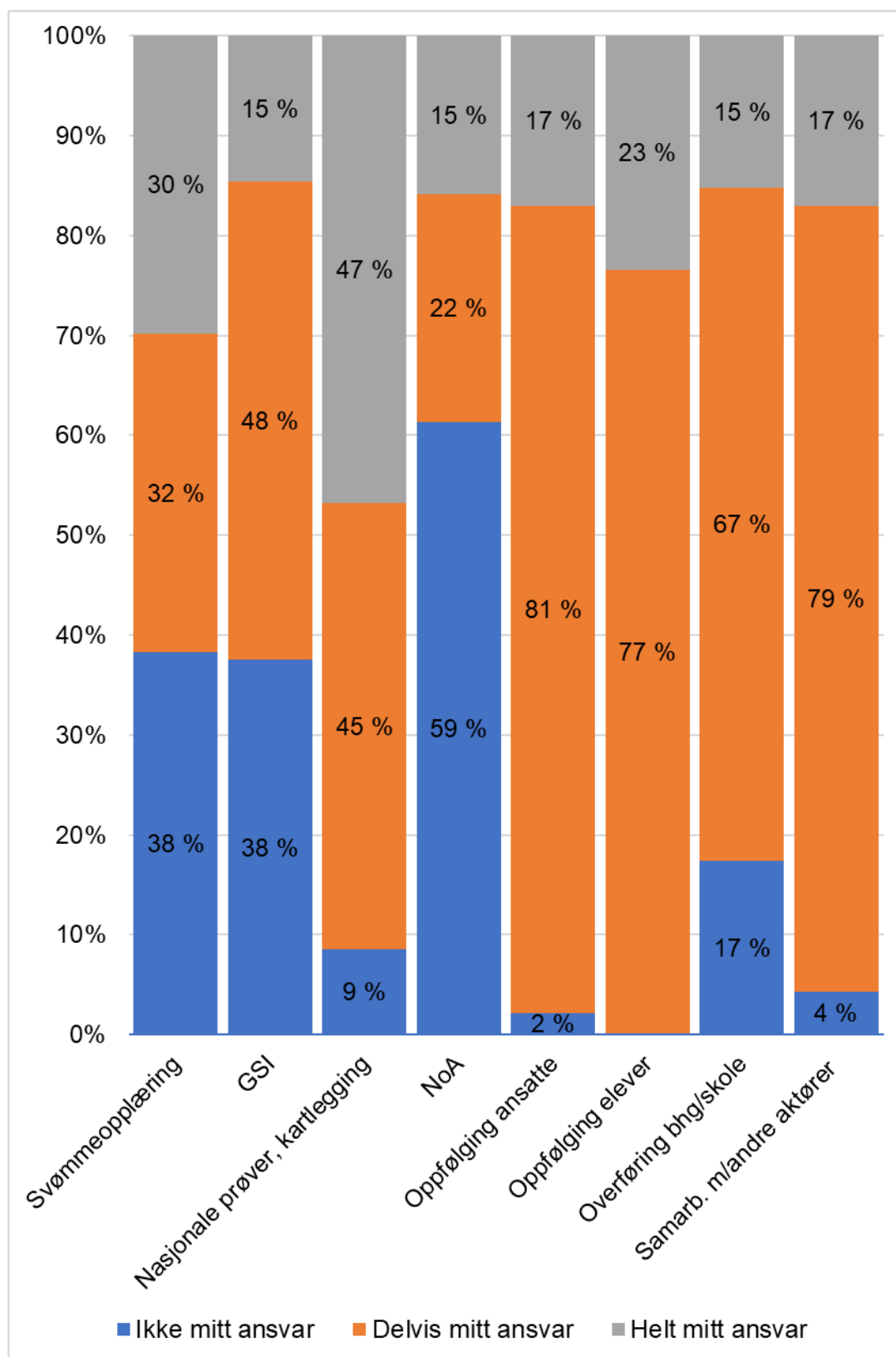


Diagram 5.2.2. Arbeidsoppgaver knyttet til kvalitet på undervisning. Tabellen viser en oversikt over hvilket ansvar respondentene oppgir å ha knyttet til de ulike arbeidsoppgavene (N=49)

I denne kategorien ses en annen fordeling enn i den forrige. Det er tydelig at ansvaret her fordeles på flere enn mellomleder på de fleste arbeidsoppgaver. Robinsons forskning viser til at ledere som har høyt fokus på denne dimensjonen, vil få bedre elevresultater (Robinson, 2014). Hele 98% oppgir at de har helt eller delvis ansvar for oppfølging av ansatte (kombinerte verdier), mens 96% oppgir at de har helt eller delvis ansvar for samarbeid med andre aktører (kombinerte verdier).

5.2.3. Lede lærernes læring og utvikling.

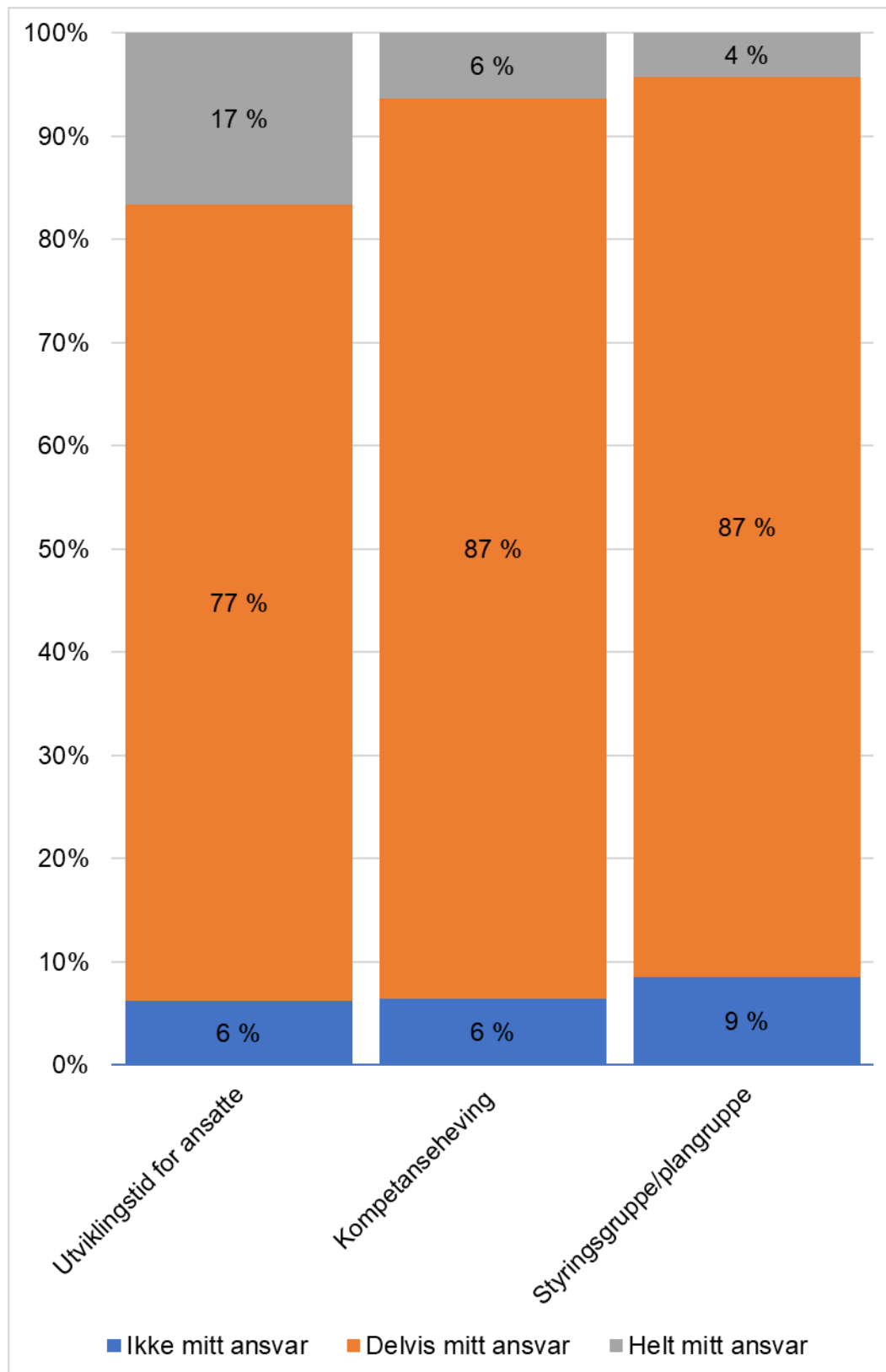


Diagram 5.2.3: Arbeidsoppgaver knyttet til å lede lærernes læring og utvikling. Tabellen viser en oversikt over hvilket ansvar respondentene oppgir å ha knyttet til de ulike arbeidsoppgavene (N=48).

“Det offentliges forventninger til høyere standard (...) vil bli opprettholdt”, skriver Robinson (Robinson, 2017:100). Hvem har så ansvaret for dette i Kristiansandsskolen?

I denne dimensjonen fremkommer det svært tydelig at ansvaret er delt, og at mellomlederen har delvis ansvar for disse tre arbeidsoppgavene. Disse oppgavene omhandler tiden som ikke går direkte til undervisning, men som hever det kollektive utviklingsarbeidet på den enkelte skole. 83% (kombinerte verdier) oppgir at de har deler eller hele ansvaret for dette arbeidet. Denne dimensjonen har størst betydning for elevenes resultater (Robinson, 2017).

5.2.4. Sikre et velordnet og godt skolemiljø.

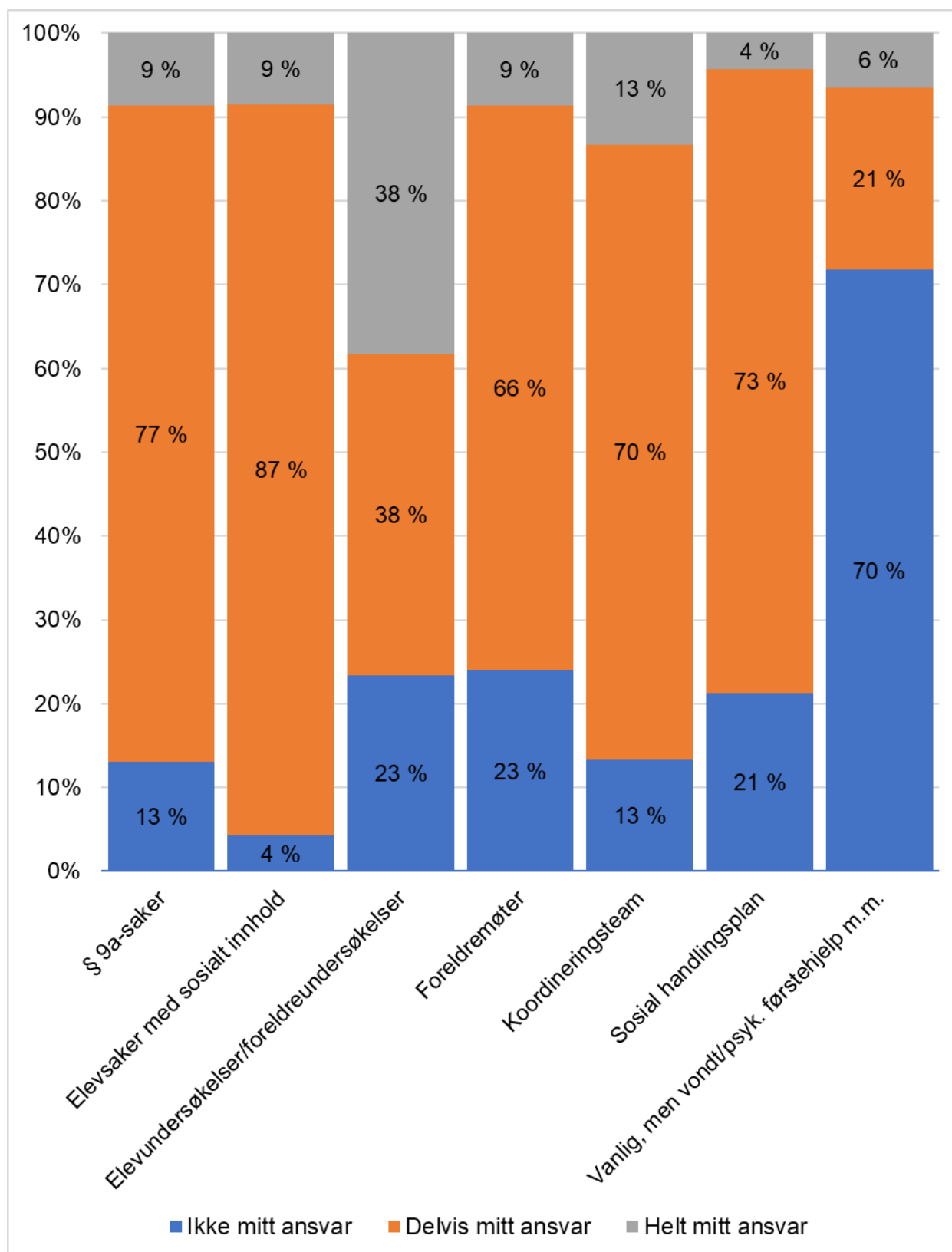


Diagram 5.2.4: Arbeidsoppgaver knyttet til å sikre et velordnet og godt skolemiljø. Tabellen viser en oversikt over hvilket ansvar respondentene oppgir å ha knyttet til de ulike arbeidsoppgavene (N=48)

Denne dimensjonen kommer først i rekka vurdert fra et handlingssynspunkt, sier Robinson (Robinson, 2017:119). Likevel er det den dimensjonen med minst effekt på elevresultater. Dersom voksne og barn ikke føler seg trygge på skolen, vil undervisning og læring ha mindre sjanse for å lykkes.

Respondentene oppgir at disse arbeidsoppgavene i stor grad er deler av/helt deres ansvar.

5.2.5. Å etablere mål og forventninger.

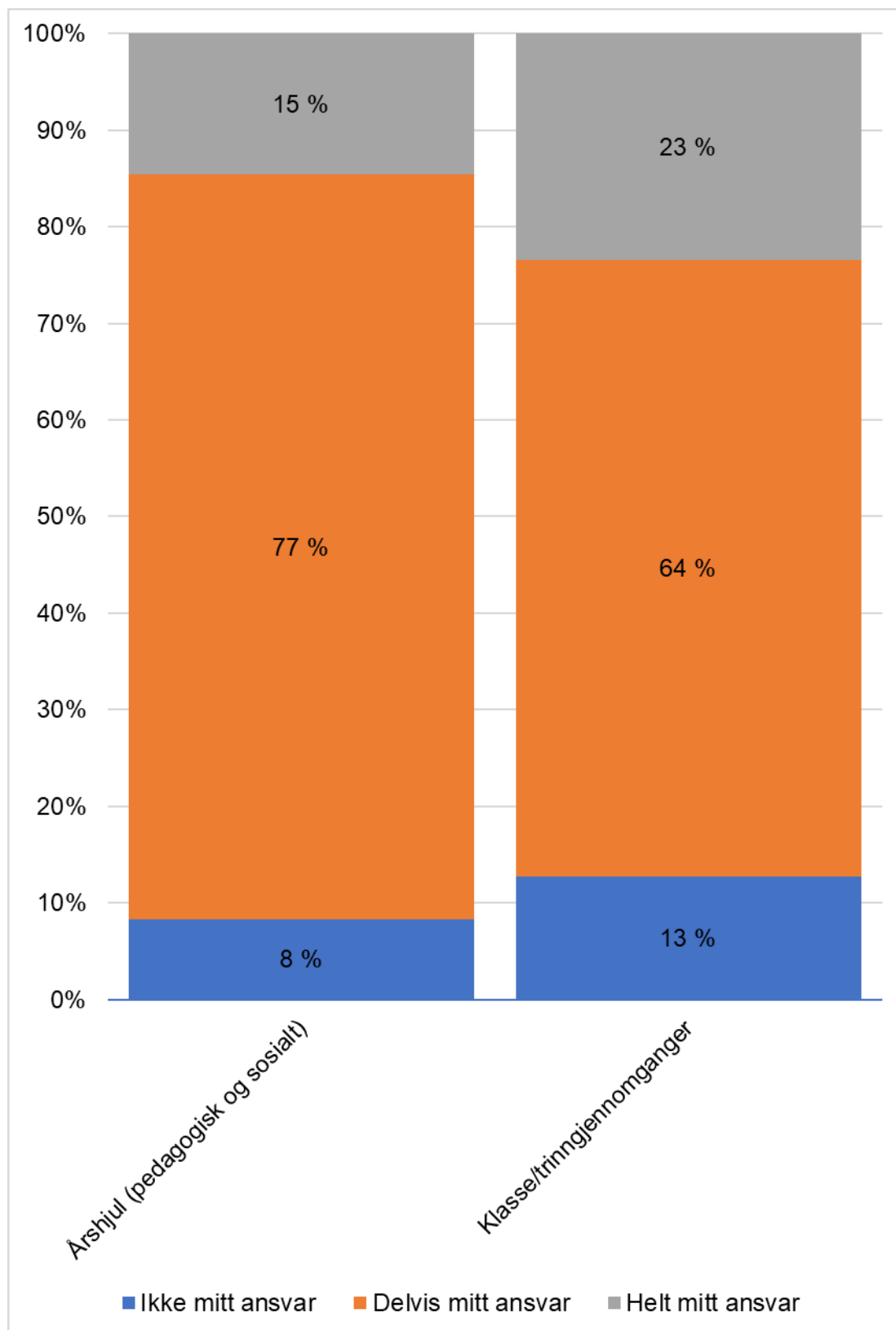


Diagram 5.2.5: Arbeidsoppgaver knyttet til å etablere mål og forventninger. Tabellen viser en oversikt over hvilket ansvar respondentene oppgir å ha knyttet til de ulike arbeidsoppgavene (N=48).

Å sette seg mål, enten delmål eller hovedmål, handler om å kjenne sin organisasjon og å vite hvilken kapasitet som finnes. Denne dimensjonen har en liten effekt på elevers resultater, men er viktig i arbeidet med motivering av de ansatte (Robinson, 2014). I disse to ansvarsområdene oppgir en stor andel av respondentene (64% og 77%) at de er delaktige i denne prosessen.

Det er likevel interessant å merke seg at 15% oppgir at de har hele ansvaret for årshjul, altså hvordan dette arbeidet skal foregå i praksis.

Det er også verdt å merke seg at også samtaler/gjennomgang med lærerne som omhandler elevene oppgis å være eneansvaret til 23% av respondentene.

5.2.6. Andre arbeidsoppgaver.

I en hektisk skolehverdag vil det også være andre arbeidsoppgaver som tilfaller mellomlederstillingen. Oppgavene under lar seg vanskelig plassere i Robinsons dimensjoner, men jeg velger likevel å ta dem med.

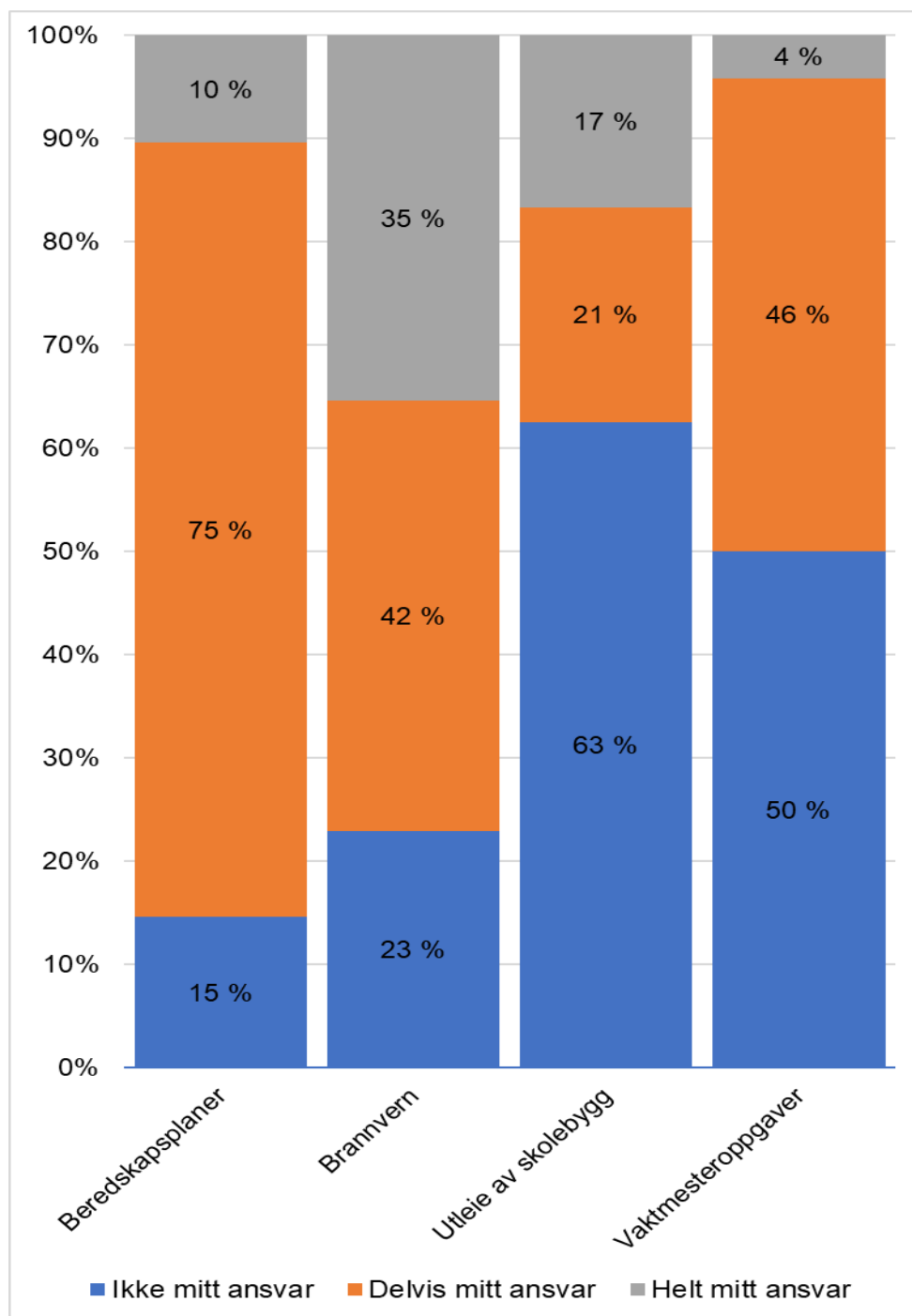


Diagram 5.2.6. Andre arbeidsoppgaver. Tabellen viser en oversikt over hvilket ansvar respondentene oppgir å ha knyttet til disse arbeidsoppgavene (N=48)

- 50% oppgir at de har helt eller delvis ansvar for vaktmesteroppgaver (kombinerte verdier).
- 38% oppgir at de har helt eller delvis ansvar for utleie av skolebygg (kombinerte verdier).
- 77% oppgir at de har helt eller delvis ansvar for brannvern (kombinerte verdier).
- 85% oppgir at de har helt eller delvis ansvar for beredskapsplaner (kombinerte verdier).

I flere av spørsmålene oppgir nesten halvparten av respondentene at den gitte arbeidsoppgaven er helt deres ansvar, mens den andre halvparten oppgir at det ikke er deres ansvar.

5.3. Resultater og funn knyttet til hvilken rolle mellomlederen har.

Det empiriske grunnlaget her kommer fra samme undersøkelse som omtalt i kapittel 4. Jeg skiller resultatene i underkapitler ut fra de fire rollene beskrevet i kapittel 4.2.3. Rollen som mellomleder er - i denne settingen - en subjektiv opplevelse. Den er dermed ikke knyttet direkte opp mot arbeidsoppgaver eller ansvarsområder.

Påstandene er kategoriserte etter rollene skissert i kapittel 4.2.3.

Respondentene ble bedt om å ta stilling til de ulike påstandene, og så rangere dem etter følgende skala:

Passer svært dårlig 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Passer svært godt.

Jeg har her tolket svarene 4 og 5 som en bekreftelse på utsagnet, mens 1 og 2 tolkes som en avkreftelse.

Jeg vil nå gi en kort oppsummering av respondentenes svar.

5.3.1 Rollen som advokat.

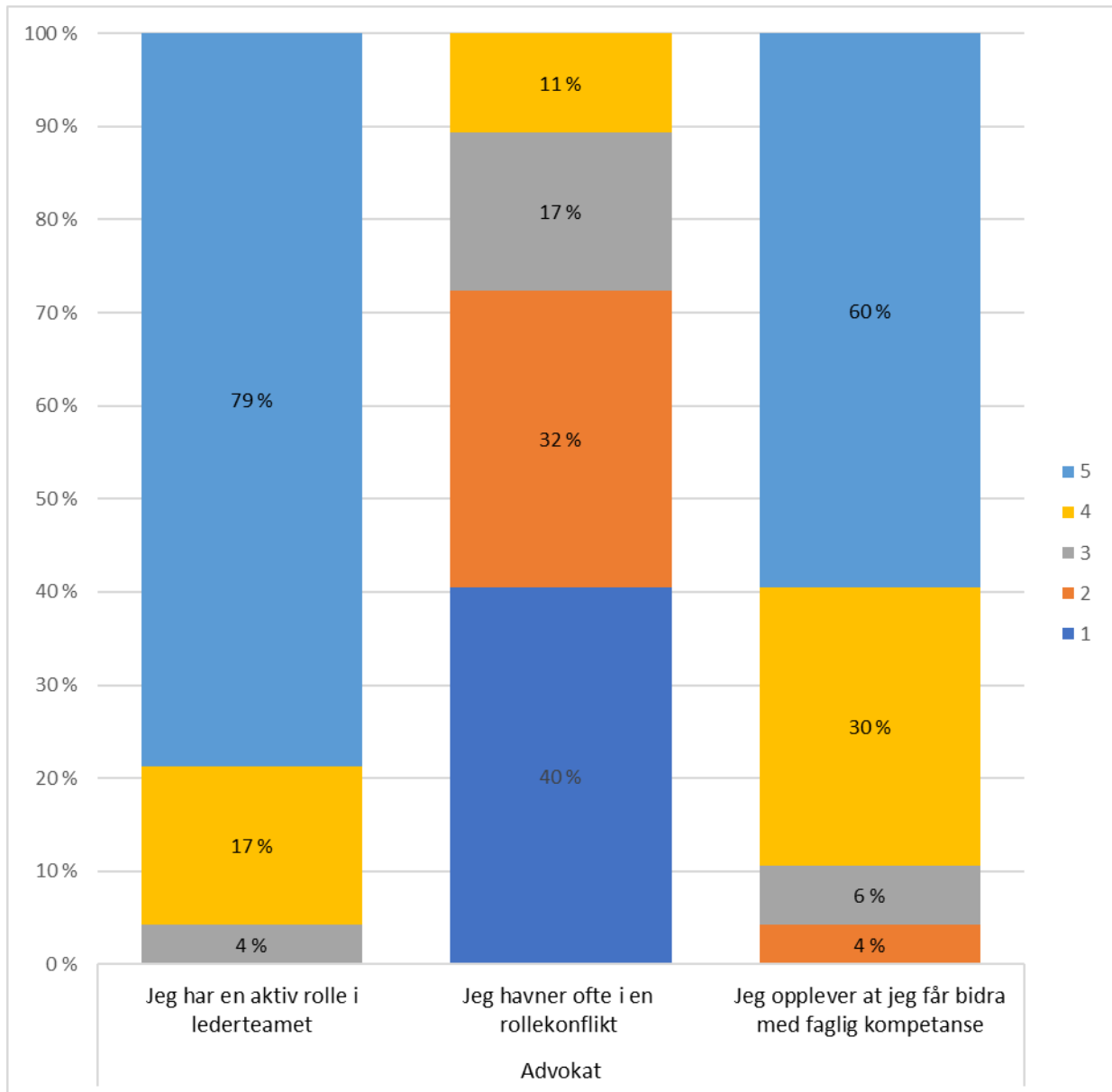


Diagram 5.3.1. Advokat. Tabellen viser en oversikt over respondentenes svar på utsagn knyttet til sin rolle som advokat. Svarskalaen indikerer svarene slik: *Passer svært dårlig 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Passer svært godt (N=47)*.

Advokatens rolle må ofte fronte sentrale beslutninger og kan dermed havne i en rollekonflikt mellom kollegers forventninger på den ene siden, og ledergruppa på den andre (Paulsen, 2014). Ved å kombinere verdier 1, 2 og 4,5, viser tabellen over følgende. Tre utsagn passer inn i rollen som advokat (kombinerte verdier 4 og 5):

- 96% av respondentene oppgir at de har en aktiv rolle i lederteamet.
- 72% av respondentene oppgir at ikke kjenner seg igjen i at de ofte havner i rollekonflikt mellom ledelse og ansatte.
- 90% av respondentene oppgir at de får bidra med faglig kompetanse.

5.3.2. Rollen som megler.

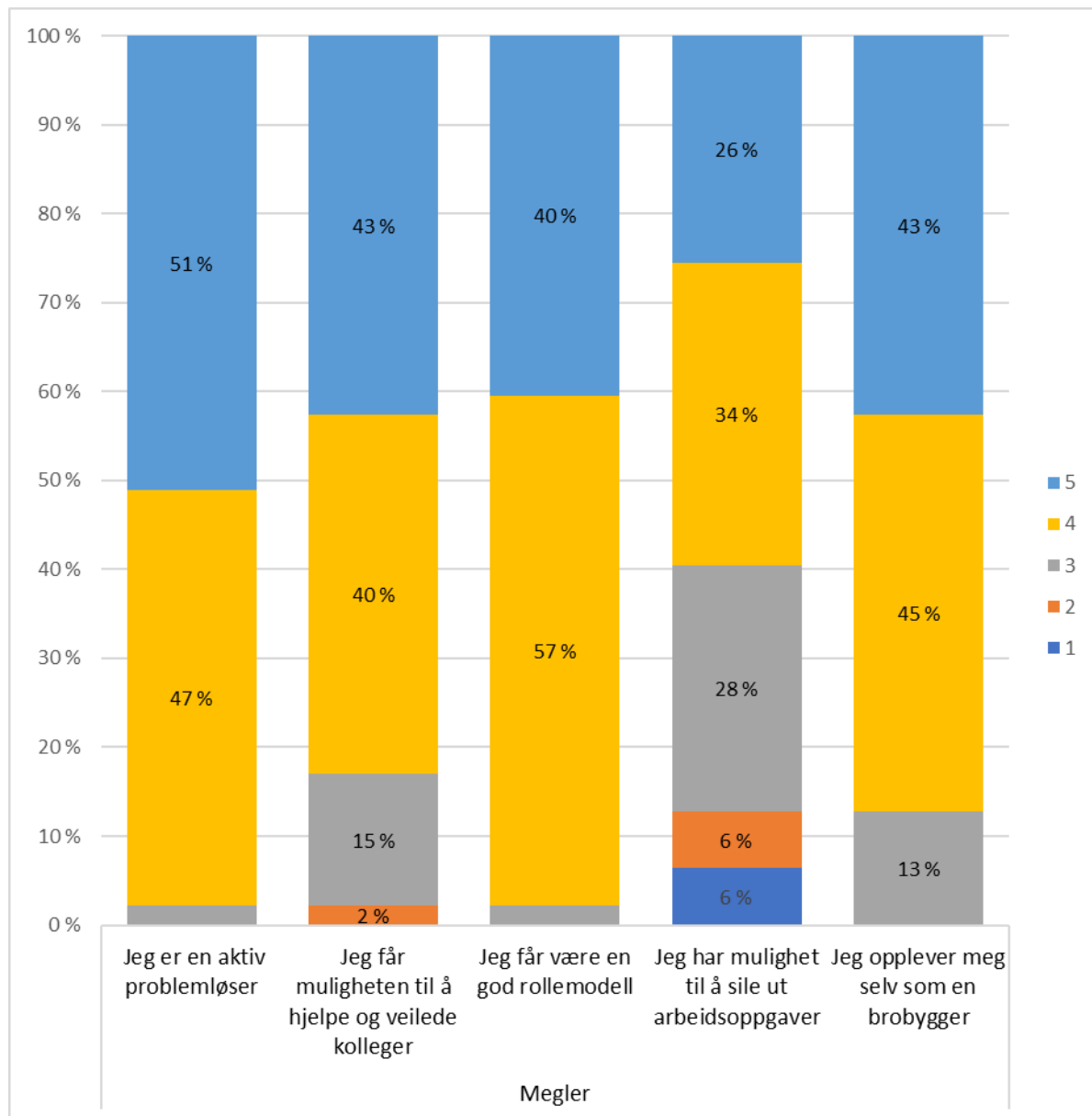


Diagram 5.3.2. Megler. Tabellen viser en oversikt over respondentenes svar på utsagn knyttet til sin rolle som megler. Svorskalaen indikerer svarene slik: Passer *svært dårlig* 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Passer *svært godt* (N=47).

Fem utsagn passer til rollen som megler (kombinerte verdier 1,2 og 4,5). Meglerens handlingsrom vil kunne skape et klima som bidrar til «stor takhøyde» innad i enheten. Rollen beskrives også som en «gatekeeper», som har i oppgave å sile oppgaver og informasjon som skal ut i enheten (Paulsen, 2014).

Her er svarene noe mer sprikende enn i forrige kapittel:

- 98% av respondentene opplever at de er en aktiv problemløser.
- 98% av respondentene opplever at de får være en god rollemodell.

- 60% av respondentene opplever at de har muligheten til å dele ut arbeidsoppgaver for å styre skolens agenda. 12% kjenner seg ikke igjen i dette.
- 83% av respondentene oppgir at de får muligheten til å hjelpe/veilede kolleger.
- 87% opplever seg selv som en brobygger.

5.3.3. Rollen som koordinator.

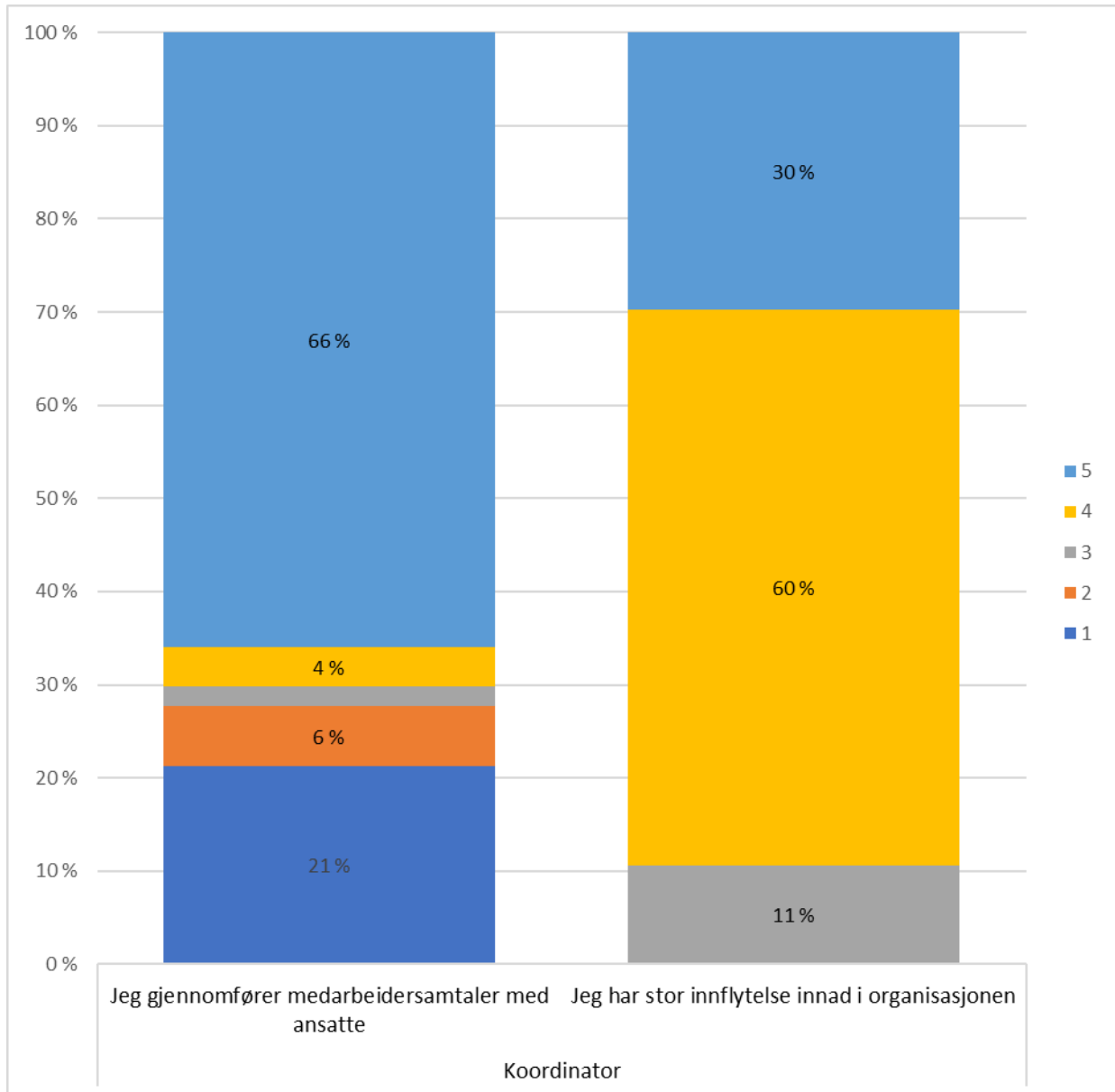


Diagram 5.3.3. Koordinator. Tabellen viser en oversikt over respondentenes svar på utsagn knyttet til sin rolle som Koordinator. Svorskalaen indikerer svarene slik: *Passer svært dårlig 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Passer svært godt (N=47)*

Paulsen beskriver koordinatorrollen som en undervurdert funksjon, som kan bidra til å skape stabilitet og arbeide med implementering av endringer (Paulsen, 2014). To utsagn passer til rollen som koordinator (kombinerte verdier 1,2 og 4,5).

- 70% av respondentene gjennomfører medarbeidersamtaler, mens 27% oppgir at dette ikke er deres ansvar.
- 90% opplever at de har stor innflytelse innad i organisasjonen.

5.3.4. Rollen som liaison.

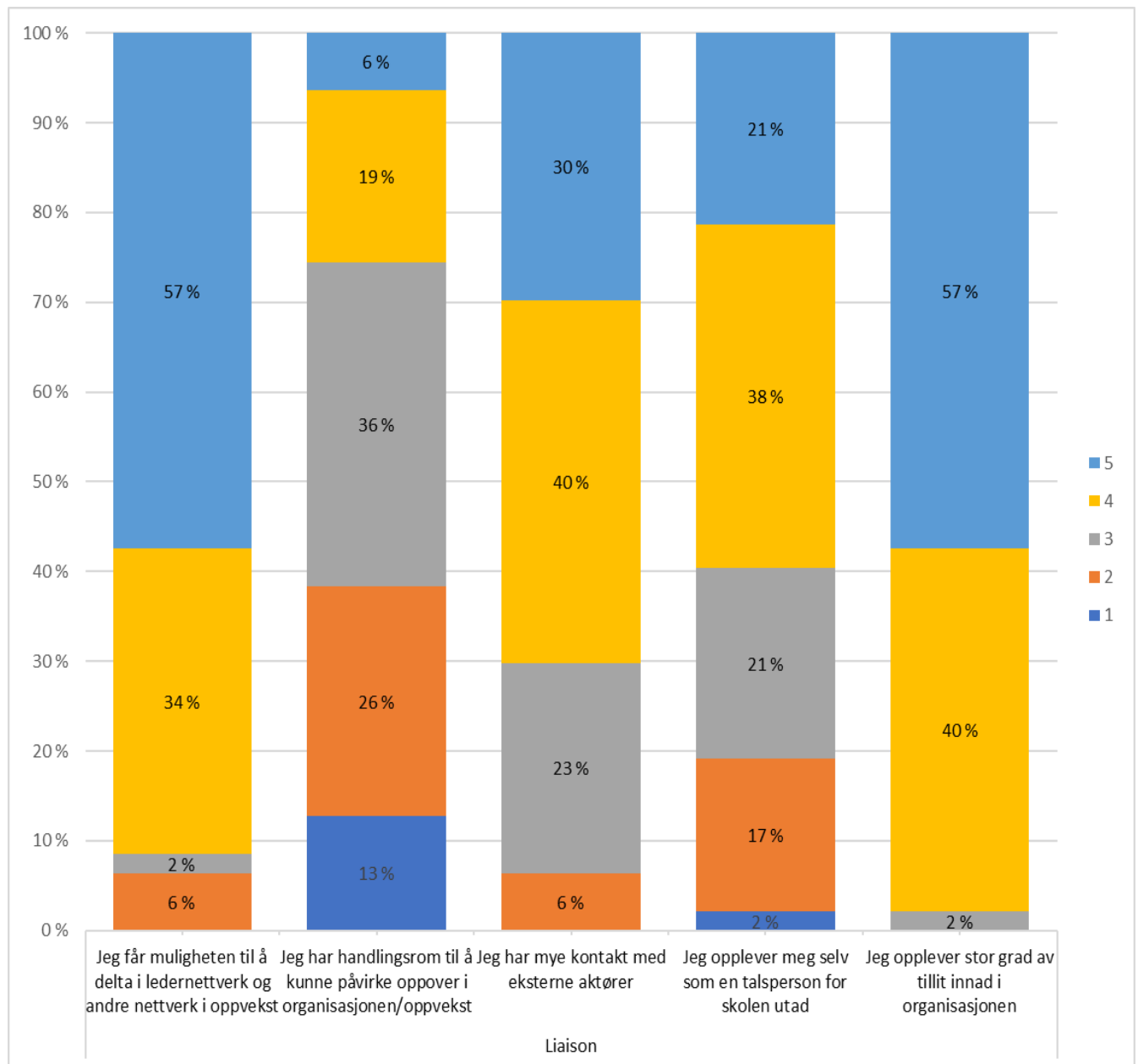


Diagram 5.3.4. Liaison. Tabellen viser en oversikt over respondentenes svar på utsagn knyttet til sin rolle som Liaison. Svarskalaen indikerer svarene slik: *Passer svært dårlig 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Passer svært godt (N=47).*

Denne rollen har sitt grunnlag i at mellomlederen har tillit og aksess innad, i og utenfor organisasjonen (Paulsen, 2014). Fem utsagn ligger til rollen som liaison (kombinerte verdier 1,2 og 4,5).

- 97% av respondentene opplever stor grad av tillit innad i organisasjonen.
- 70% av respondentene oppgir at de har mye kontakt med eksterne aktører.
- 25% av respondentene opplever at de har handlingsrom til å kunne påvirke oppover i organisasjonen. 38% er uenige i dette utsagnet.
- 91% av respondentene opplever at de får delta i nettverk i Oppvekst.
- 59% av respondentene opplever seg som en talsperson for skolen utad. 19% kjenner seg ikke igjen i dette.

5.4. Oppsummering av funn

Mellomlederne i Kristiansand kommune varierer i alder, men hovedgruppen er mellom 40-49 år. $\frac{2}{3}$ av alle mellomlederne er kvinner, og under 40% oppgir at de har hatt stillingen i mer enn fem år.

Det er relativt stor variasjon i respondentenes arbeidsoppgaver. Særlig oppgaver som er knyttet til strategisk bruk av ressurser og kvalitet på undervisningen.

Grovt sett kan jeg konkludere med at det tekniske og administrative rundt hverdagen til lærere ligger i mellomlederens arbeidsoppgaver. Data viser også at skolene har varierende størrelse på sin ledergruppe. Hvorvidt dette skyldes ulik størrelse på skolene eller at skolene har valgt å ha en større ledergruppe er imidlertid uklart.

Også når det kommer til opplevd rolle er variasjonene store, men ikke så store som i arbeidsoppgavene. Det er stor gjenkjennelsesgrad i rollene megler, koordinator og liaison. I rollen som megler, er det få som opplever at de havner i rollekonflikt med de ansatte.

Opplevelsen av innflytelse/påvirkning oppover i organisasjonen er liten, selv om mange opplever stor grad av tillit og innflytelse innad i organisasjonen. Det er også en stor andel som oppgir at de får muligheten til å delta på nettverk i oppvekstsektoren og har en aktiv rolle i lederteamet.

I et forsøk på å skjematiskere resultatet av opplevd rolle utfra svarene til respondentgruppa, ville fordelingen sett slik ut:

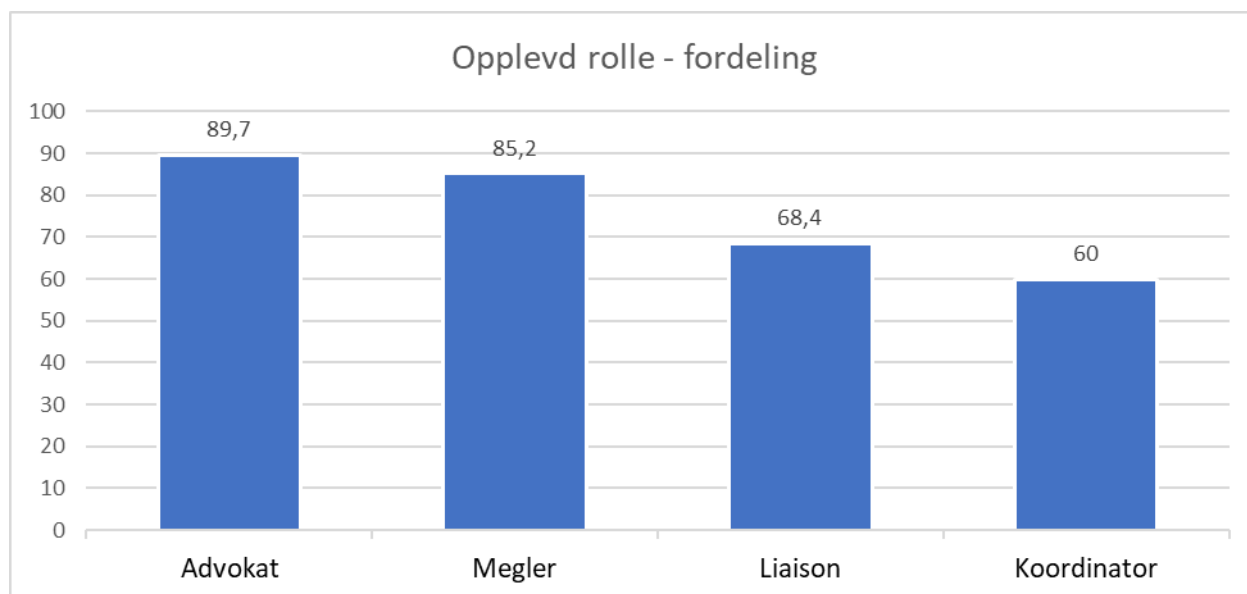


Fig. 5.4. Almvik: Illustrasjon av opplevde roller/funksjoner ut fra svar på utsagn.

I denne modellen er det viktig å merke seg at selv om tallene er oppgitt som en del av 100%, har respondentene hatt mulighet til å svare gjenkjennende på alle utsagn, og det kan derfor tenkes at de kjenner seg igjen i flere av rollene. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.3.

6.0. Drøfting av funn.

I dette kapittelet vil jeg drøfte de funnene jeg har redegjort for i kapittel 5. Jeg starter med å se på demografisk profil til mellomleder. Deretter vil jeg se på deres arbeidsoppgaver sett opp mot Robinsons teori om elevsentrert ledelse (Robinson, 2017). Til slutt knytter jeg funn fra oppgitte rolleopplevelser opp mot Paulsens teori om mellomlederrollen (Paulsen, 2014).

6.1 Hvem er mellomlederen?

Ca. $\frac{1}{3}$ av respondentene er menn, resten kvinner. Aldersspennet i respondentgruppen er stort; mellom 30 og 60 år. Likevel er det en tydelig tendens; de fleste mellomlederne er mellom 40 og 49 år.

Når det gjelder tittel, er det ikke overraskende at det finnes tre ulike titler i kommunen; avdelingsleder, assisterende rektor og inspektør. Dette kan, som nevnt tidligere, henge sammen med at de tre opprinnelige kommunene opererte med ulike titler på skolens mellomledere. Dette har ikke blitt harmonisert fra Oppvekst. Formelt sett har ikke tittelen noen stor betydning; mellomlederen i kommunen har alle disse titlene i sin lønnskategori. Men i praksis vil en assisterende rektor ha et bredere mandat enn en avdelingsleder. Dette kan føre til et rollestress, ifølge Paulsen (2019:110). Det at under 40% har hatt stillingen i mer enn fem år, kan indikere at det er relativt stor grad av gjennomtrekk i denne gruppen. Jobben som mellomleder kan være et springbrett eller et mellomsteg for videre lederoppgaver, som for eksempel en rektorstilling. Funnene kan tyde på at dette også er tilfelle for Kristiansand kommune. En annen mulig forklaring kan ligge i at arbeidsoppgavene er for krevende. Konsekvensene av en slik gjennomtrekk kan være at ledergruppa/-teamet ikke får satt seg skikkelig, og rektor må bruke tid og ressurser på opplæring av ny mellomleder. Det kan tenkes at utviklingsarbeid som er påbegynt kan bli amputert, eller, i verste fall, avsluttet fordi en nøkkelperson som mellomlederen er, forsvinner. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.4.

Den formelle lederutdanningen er også varierende blant respondentene; Dette kan ha sin årsak i at kommunen først de siste årene har satset på lederutdanning, og da har fokuset først og fremst vært rettet mot rektorer. En annen årsak kan være at det ofte ikke er formelle krav til lederutdanning for disse stillingene. En mulig svakhet i dette kan da være at forskjellen mellom arbeidshverdagen og rollen mellomlederen har "på papiret" ikke samsvarer. Dette er i

tråd med Paulsens poeng om hvordan mellomledernes kompetansebehov gaper mellom deres personlige jobbsituasjon og den profesjonelle jobbsituasjonen (Paulsen, 2019).

Dataene i kapittel 5.1. viser at stillingen som mellomleder varierer også i stillingsprosent; en tredjedel av respondentgruppe oppgir at lederstillingen utgjør mellom 50% og 74%. Her er det nærliggende å anta at den resterende delen av stillingen fylles med andre typer arbeidsoppgaver (kombinasjonsstillinger), og dette må derfor ikke forveksles med deltidsstillinger.

Ett av de mest interessante funnene ligger i spørsmålet om en formell arbeidsinstruks, hvor altså over 70% oppgir at de ikke har en slik instruks, mens 60% av disse igjen skulle ønske at de hadde en slik. Dette kan tolkes som at en stor gruppe mellomledere opplever arbeidsoppgavene som uavklarte og uoversiktlige. Abrahamsen og Aas poengterer i sin forskning at mellomlederens rolle som leder er avhengig av hvordan rektor tolker og forventer den (Abrahamsen og Aas, 2019:18).

Av de respondentene som oppgir at de har en instruks, er det bare halvparten som har vært med på å formulere denne. Det kan tenkes at disse instruksene ofte arves fra den som hadde stillingen tidligere, og at det ikke tas hensyn til hvilke kvaliteter den nåværende mellomlederen har i disse instruksene. Dersom en ikke har en klar instruks, vil jo også mandatet være uklart. Det kan derfor oppstå en fortolkning av dette mandatet ut fra mellomlederens egne tanker om hva som vil være relevant for rollen.

I studien kommer det også frem at den formelle lederutdanningen til mellomlederne spriker veldig. Dette vil også kunne påvirke måten denne rollen tolkes på. En mellomleder som kommer rett fra læreryrket, vil kanskje ikke ha samme bakgrunnsforståelse for lederrollen som en som har en mastergrad i ledelse.

6.2 Hvilke arbeidsoppgaver har mellomlederen?

Som jeg har vist i kapittel 6.1. mangler mange av mellomlederne en formell instruks. Dette gjenspeiles i hvilke arbeidsoppgaver respondentene oppgir å ha; oppgavene er til dels svært varierte, og det kan være vanskelig å se et tydelig mønster på hvilke oppgaver en mellomleder har. Samtidig er det noen oppgaver som er tydelige for mellomleder. Det at det også er noe tvetydighet kan altså henge sammen med at det i manges tilfelle ikke finnes en formell instruks som sier hvilke oppgaver som tilhører stillingen.

En årsak til dette kan være at dette heller ikke har vært kommunisert tydelig nok fra skoleeier. I tillegg har Udir, som jeg nevnte innledningsvis, tydelige krav og forventninger til rektor, og hennes arbeidsoppgaver og ansvarsområder er dermed tydelige (Udir, 2021).

Grovt sett kan jeg konkludere med at det tekniske og administrative rundt hverdagen til lærere ligger i mellomlederens arbeidsoppgaver. Her inngår timeplanlegging, vikaransvar, oversikt over avspasering osv. Det fremkommer også at mange av arbeidsoppgavene er et delt ansvar. Her velger jeg å tolke det som at ansvaret deles mellom medlemmene i ledergruppa, selv om jeg ikke har spurt spesifikt om dette.

Arbeidsoppgaver som omhandler skolens drift (vikaransvar, timeplanlegging osv.) er tradisjonelt sett mellomlederens oppgave. Dette kommer også frem i svarene i undersøkelsen. Det er likevel tankevekkende at 49% oppgir at timeplanlegging er mellomlederens ansvar alene. Samtidig oppgir 53% at budsjett og økonomi ikke er deres ansvar i det hele tatt. Ressursfordeling er en viktig bit av skolens virksomhet. Dette poengterer også Robinson i sine studier; oppgaven med å fordele ressurser er kompleks og krever gode ferdigheter i et lederteam (Robinson, 2017:64). Det vil derfor være svært viktig at lederteamet er samsnakket og har god dialog når ressursene skal fordeles. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.4. Arbeidsoppgaver knyttet til SFO er den oppgaven som færrest oppgir å ha ansvar for. Dette er sannsynligvis knyttet til roller i lederteamet; de aller fleste skolene i kommunen har en egen SFO-leder som inngår i lederteamet. To av respondentene har svart “vet ikke” på dette spørsmålet. Det kan ha flere årsaker, men det er nærliggende å tro at dette er mellomledere i ungdomsskolen, som da ikke har SFO som et tilbud på sin enhet.

Som nevnt er det en tydelig ansvarsdeling når det kommer til arbeidsoppgaver som omhandler kvalitet på undervisning. En årsak til dette kan ligge i synet på pedagogisk ledelse. Den pedagogiske ledelsen lå tidligere hos rektor alene. De siste årene har viktigheten av et godt lederteam og en god lærerstab fått mer og mer fokus. Det at ansvaret for undervisningen ser ut til å være delt innad i ledergruppa, er et tegn på at denne antagelsen har fått grobunn i kommunen. Rektor alene kan ikke sitte med hele dette ansvaret, men må bruke ledergruppa (og resten av det pedagogiske personalet) som sparrings- og samarbeidspartnere. Dette viser seg også i praksis ved at hele ledergruppa nå oftere inviteres til felles ledermøter i kommunen. Det at ansvaret for NoA skiller seg ut, kan forklares med at det for mange skoler dreier seg om en liten andel av elevene, og også er en liten del av det totale undervisningstilbudet som

gis. Fire respondenter har svart “vet ikke” på dette spørsmålet. Her kan en mulig forklaring være at skolen ikke har NoA-elever, og dermed heller ikke arbeidsoppgaver knyttet til dette. Likevel kan dette også være en interessant lesning for skoleeier. Slik jeg tolker resultatene, ligger denne oppgaven ofte utenfor ledergruppa.

Kristiansand kommune har gjennomført et strategisk arbeid for å styrke utviklingsarbeidet ute på enhetene. Her kan det virke som om kommunens strategi har lyktes; over 83 prosent opplever å ha deler av, eller hele, ansvaret for dette arbeidet. Denne dimensjonen er også den som har størst effekt på elevers læring, ifølge Robinson (Robinson, 2017:20).

Lederteamene på skolene har vært invitert med på seminarer, webinarer og annet arbeid som har hatt søkelys på det profesjonelle fellesskapet og ansvarsfordelingen rundt dette. På den andre siden oppgir nesten 20% av respondentene at de har hele ansvaret for lærernes utviklingsarbeid. Dermed kan det se ut som om en del av rektorene velger å delegere denne oppgaven til sin nestleder. Det kan igjen være utslagsgivende for skolens elevresultater, men dette har jeg ingen data på.

Å sikre et trygt og godt skolemiljø oppgis av respondentene som i stor grad å være deler av/helt deres ansvar.

Dette kan ha følgende årsaker:

- 29% oppgir at de har 74% stilling eller lavere som mellomleder. Det betyr at dersom de jobber fullt, vil deler av stillingen være knyttet til andre arbeidsoppgaver. Her er min antagelse at flere av disse har sosiallærerrolle i tillegg til mellomlederrolle.
- Arbeidsoppgavene er ofte “hands-on”-oppgaver, og dermed lagt til mellomleder.
- Oppgavene er konkrete og derfor enklere å delegere for rektor

Dette samsvarer godt med Paulsens teori (Paulsen; i det daglige arbeidet er det mellomlederen som sitter nærmest elever, ansatte og foresatte, både hierarkisk, men også rent fysisk i skolebyggene. Dette kan altså være som et resultat av oppgavedelegering, men da er det svært viktig at rektor/leder er involvert i prosessen og vet hvilket arbeid som utføres, og hvilke resultater som kommer ut av dette arbeidet.

At ansvaret ikke ligger hos hele ledergruppa, strider derimot mot Robinsons teori. Hun påpeker viktigheten av at et positivt og godt læringsmiljø henger sammen med elevresultater ute i klassene (Robinson, 2017:119). Så hvordan kan da ledelsen ved den enkelte skole sørge for at denne dimensjonen er på plass, så lenge ansvaret ikke ofte ligger hos mellomlederen?

Den siste kategorien arbeidsoppgaver lar seg vanskelig plassere i Robinsons dimensjoner. Likevel har jeg valgt å ta med disse. Av egen erfaring, og etter å ha snakket med flere andre mellomledere i kommunen, vet jeg at disse oppgavene til dels tar mye tid. Eksempelvis har beredskapsplaner vært en arbeidsoppgave som særlig det siste året har tatt svært mye av skoleledelsens tid, grunnet Covid-19.

Her er det også verdt å merke seg at halvparten av alle respondentene oppgir at de har noe, eller hele, ansvar for vaktmesteroppgaver. Slike oppgaver kan være strøing av grus på glatt is, henge opp bilder, montere lyspærer osv. Dette viser at det fortsatt er en form for dysfunksjon mellom det mandatet mellomlederne har fått gjennom Oppvekst og strategiplan for oppvekst, og de reelle arbeidsoppgaver når alt kommer til alt.

6.3. Hvilken rolle opplever mellomlederen å ha?

Resultatene viser at det er stor samstemthet blant mellomlederne i sin oppfattelse av egen rolle som advokat. Det er færre som opplever at de havner i en rollekonflikt mellom pedagoger/andre grupper og ledelsen enn de som oppgir at de har en aktiv rolle i lederteamet. Dette stemmer med Paulsens antagelser i sin rollebeskrivelse (Paulsen, 2014:136).

Resultatene her kan også ses i lys av resultatene presentert i kapittel 5.2.3 og 5.3.5.

Majoriteten av respondentgruppa opplever å være i en rolle der de har medansvar/ansvar for pedagogisk utvikling og for etablering av mål og forventninger. At så mange svarer at ansvaret er delt, sammenfaller med opplevelsen av å være i et lederteam.

Når det kommer til rollen som megler, kan de to første utsagnene indikere at respondentene som samlet gruppe opplever seg selv som gode rollemodeller og veiledere. Dette kan også kobles sammen med de 83% som oppgir at de får muligheter til å kunne hjelpe ansatte. Alt i alt kan dette tyde på at gruppen anser seg som viktige rollemodeller og en ressurs for de ansatte.

Utsagn nummer tre omhandler arbeidsoppgaver i hverdagen. Her kommer det nokså tydelig frem at opplevelsen av å kunne sile oppgaver, og styre arbeidshverdagen, ikke er lik for gruppa. Samtidig som det er et stort sprik, er det også 12 % som ikke kjenner seg igjen i dette. Her antar jeg at det er opplevelsen av for mange og varierte arbeidsoppgaver som spiller inn på svaret.

Paulsen påpeker at mellomledere, i sin meglerrolle, ofte blir en gatekeeper som må sile ut hvilke oppgaver og fokusområder personalet skal ha. Dette kobles også mot strømmen av

ekstern informasjon (Paulsen, 2014:139). I kapittel 5 viser dataene at arbeidsoppgaver knyttet til eksterne brukere også ligger hos mellomlederen, så dette stemmer med mine funn.

Koordinatorrollen inneholder i min undersøkelse to utsagn; ansvar for medarbeidersamtaler og opplevd innflytelse innad i organisasjonen.

Ansvar for medarbeidersamtaler kan ses direkte i sammenheng med arbeidsoppgaver som omhandler ansatte (kap. 5.2.1, 5.2.2 og 5.2.3).

Når hele 27% oppgir at de ikke har medarbeidersamtaler, er det verdt å merke seg at 24% oppgir at de har hele ansvaret for oppfølging av ansattes sykefravær, og at over 83% oppgir at de har delvis/hele ansvaret for å lede lærernes læring og utvikling.

Her ligger det et stort ansvar på rektor for å sørge for at informasjonsflyten og samarbeidet innad i ledergruppa er god.

At så stor andel oppgir at de har stor innflytelse i organisasjonen, tolker jeg som at arbeidsoppgavene i 5.2.3. og 5.2.5. oppleves som viktige og førende for den enkelte skole, og at respondentene - ved å få delta i dette arbeidet - opplever at de er viktige for skolen som organisasjon.

Den siste rollen - liaisonen – er det mange av mellomlederne som kjenner seg igjen i. De opplever tillit innad i organisasjonen, får muligheten til å delta på ledernettsamlinger, og mange har mye kontakt med eksterne aktører. Når det gjelder utsagnet knyttet til tillit innad i organisasjonen kan dette ses i sammenheng med opplevelsen av å kunne veilede og hjelpe ansatte. Det er tydelig at en stor andel mellomledere i kommunen opplever seg selv som en ressurs og en tillitsperson på skolen.

At 70% oppgir at de har mye kontakt med eksterne aktører, stemmer med mine antagelser og erfaringer; elevenes behov strekker seg utover det skolen kan tilby, og derfor er eksterne aktører mer og mer en del av hverdagen.

Jeg har tidligere nevnt at “hands-on”-oppgaver kan virke enklere å delegere for en rektor. Dette kan også være en årsak til at så mange oppgir at de samhandler med andre aktører. Det mest oppsiktsvekkende i funnene mine, er utsagnet om å kunne påvirke oppover i organisasjonen. Selv om 91% oppgir at de får delta på nettverk, og opplevd tillit og innflytelse innad i organisasjonen er stor, er det få mellomledere som opplever å ha en stemme som blir hørt av skoleeier. Dette kan tyde på at mellomlederne opplever en manglende tillit fra skoleeier. Ifølge Paulsen kan denne tilliten bygges opp gjennom

kommunalt partssamarbeid (Paulsen, 2019:32). I Kristiansand kommune vil dette kunne være fora som ledersamlinger og bydelssamlinger. Her kan noe av løsningen ligge i å etablere et nærere samarbeid mellom oppvekst og mellomlederne.

Figur 5.4. gir en oversikt over hvordan rolleopplevelsen fordeler seg på de ulike rollene som Paulsen omtaler. Her er det viktig å merke seg at det vil være mulig å inneha flere roller samtidig. Figuren gir derfor et bilde på hvor stor andel som kjenner seg igjen i de ulike rollene.

Det er en tydelig forskjell på rollen hvor flest kan kjenne seg igjen i (advokat) og rollen hvor færrest kjenner seg igjen (koordinator). Dette kan forklares ved at koordinator-rollen kun hadde to utsagn knyttet til seg, men det kan også forstås som at mellomlederne ikke opplever å ha like stor innflytelse, og får like stor påvirkningskraft, noe som Paulsen påpeker er viktig (Paulsen, 2014:135). Det kan virke som om beskrivelsen til Paulsen om at rollen er undervurdert også stemmer for Kristiansand kommune.

Det er også påfallende hvor mange som har ansvar for medarbeidernes arbeidshverdag i form av timeplanlegging, sykefraværsoppfølging og pedagogisk tilrettelegging sett opp mot hvor liten andel som har medarbeidersamtaler med de samme arbeidstakerne. Tidligere har jeg beskrevet hvordan mangelen på instruks kan påvirke mandatet. Når rollene har så uklar beskrivelse og gruppen mellomledere er så heterogen med tanke på demografisk bakgrunn, vil det være nærliggende å anta at dette også påvirker hvordan de ulike rollene oppfattes av den enkelte.

6.4 Oppsummering

I arbeidet med min oppgave har det vært tre ting som har vært sentrale:

Den demografiske profilen til mellomlederen.

Mellomlederstillingene i Kristiansand kommune er preget av stor gjennomtrekk og kort ansiennitet. Det kan hevdes at årsaken til at så mange av mellomlederne ikke blir lenge i stillingen, kan henge sammen med at oppgavene er for krevende og omfattende.

Mellomlederens arbeidsoppgaver.

Funnene mine tyder i all hovedsak på at arbeidsoppgavene til mellomlederen er svært varierende, og at det til og med kan hevdes å være en pedagogisk vaktmestertjeneste, og kanskje derfor den mest sentrale rollen for å lykkes med kvalitet i skolen, jamfør Viviane Robinson (Robinson, 2014). Tallene fra undersøkelsen tyder på at det er nettopp

mellomlederen som utfører kjerneoppgavene i det pedagogiske arbeidet og på den måten styrer innholdet i skolen. Selv om undersøkelsen ikke direkte sier at mellomleder har eneansvar for dette arbeidet, kan det hevdes at mellomlederne er den viktigste lederrollen i Kristiansand kommune for å kunne lykkes med rammeverket (Kristiansand kommune, 2021). Det er rimelig å tenke at det vil være avgjørende med gode rutiner for samarbeid i de ulike lederteamene. Ikke minst vil det være viktig at det snakkes om lederteamet, og at rektor og mellomleder avklarer hvem som følger opp hva, og hvordan personalet skal møtes og ivaretas best mulig. Dette kan jo antas å være enklere å få til på de skolene som har to medlemmer i sin ledergruppe enn de som har fire.

Det er mange ulike behov som en mellomleder skal dekke, og oppgavene innbefatter alt fra store prosjekter (som utviklingsarbeidet for det pedagogiske personalet) til mindre hverdagsoppgaver (som gjennomføring av et foreldremøte). En mulig løsning på dette, kan være å få formalisert en felles arbeidsinstruks fra oppvekst som sier noe om hvilke arbeidsoppgaver som ligger (og ikke ligger) til stillingen som mellomleder i Kristiansand kommune.

Som nevnt i kapittel 6.1. kan konsekvensene av en slik gjennomtrekk være store for den enkelte skole. Dette kan være en av de viktigste argumentene for at skoleeier bør jobbe for en større stabilitet i mellomledergruppa.

Mellomlederens opplevde rolle.

De to rollene som flest kjenner seg igjen i er rollene som advokat og megler. Meglerrollen kan altså stimulere til åpen takhøyde, og også fungere som en «gate-keeper», for å si ut hvilke saker og informasjon som flyter innad i organisasjonen. Mine funn viser at mellomlederen, med sitt ansvar for eksterne utøvere så vel som intern organisering, har en stor del av sin funksjon som megler. Advokatrollen som mellomlederne opplever å ha, samsvarer med funn i arbeidsoppgaver. Som del av et lederteam, har de ansvar for den pedagogiske og praktiske oppfølgingen av sine ansatte. Det er likevel få som opplever en rollekonflikt i dette.

Det er viktig at disse rollene ikke ses uavhengig av hverandre, men i lys av et lederteam og dets oppgaver og mandat. Koherens handler først og fremst om helhet og sammenheng i skolefeltet. Og en viktig og sentral del for både oppvekst-feltet generelt, men spesielt i Kristiansand kommune, er å kunne forstå hvordan lederne og lederteamene fungerer som helhet og sammenheng. Dette blir utfordringen videre, gitt mine funn og min drøfting.

7.0. Konklusjon og veien videre

I denne oppgaven ønsket jeg å finne ut av den demografiske bakgrunnsprofilen til mellomlederne i grunnskolen i Kristiansand kommune. Jeg ville også undersøke arbeidsoppgaver og opplevd rolle som mellomlederne har.

Undersøkelsen viste at mellomledergruppen i Kristiansand har en varierende bakgrunn. En stor gruppe har kort fartstid i sin nåværende stilling. Det er også en liten andel som har en formell stillingsbeskrivelse som de selv har vært med på å utforme. Gruppen opplever å ha innvirkning og påvirkning innad i egen organisasjon og ut til eksterne aktører, men de opplever ikke den samme muligheten oppover i oppvekstsektoren. En stor andel har ansvar for personalhåndtering i hverdagen, men tilsvarende lite ansvar for oppfølging og medarbeidersamtaler. På bakgrunn av min empiri og drøftingen i kapittel seks, presenterer jeg nå min konklusjon og mine forslag til videre arbeid.

7.1. Læring for forskningsfeltet

- For å sikre en helhetlig og sammenhengende ledelse i skoleutviklingen; hvordan kan ledergrupper forstås inn i koherens-rammeverket?
- Selv om Robinson hevder at å lede lærerens og elevens utvikling er den dimisjonen som har størst effekt på elevresultater, vil jeg hevde at den aller viktigste jobben for mellomlederen er å få hverdagen for ansatte og elever til å gli. Hvis ikke personalet blir sett og hørt, så vil ikke skolehverdagen fungere.
- Mellomlederne er en understudert gruppe, og det trengs fortsatt studier som undersøker koblingen mellom mellomlederens og rektors ansvar og oppgaver.
- I undersøkelsen min har jeg ikke sett på forskjeller fra gammel til ny kommune, da dette ikke var et svaralternativ for personentene. Dette kan være nyttig å belyse i videre forskning for å se om harmoniseringen i den nye kommunen avhenger av om mellomlederen utformes gjennom gamle mønstre og kulturelle trekk. Det ble heller ikke kartlagt tidsbruk for de ulike arbeidsoppgavene. Dette kan også være interessant å se på dersom kommunen ønsker å formalisere arbeidsoppgaver for gruppa.

7.2. Læring for praksisfeltet (Kristiansand kommune).

- Det må være en helhetlig sammenheng i oppfølging og opplæring av lederne i grunnskolen. Mellomlederne er en viktig brikke i skoleutvikling, og bør derfor lyttes til og involveres i kommunens arbeid. Dette kan gjøres ved å motivere gruppa til å bidra, samtidig som at det bør tydeliggjøres at Oppvekst tar også mellomledernes stemme på alvor. Et mulig tiltak kan være å formalisere innhold og arbeidsoppgaver i stillingen gjennom å utarbeide en standard for stillingsinstruks, samt å harmonisere tittel slik at mellomlederen har samme tittel uavhengig av skole/bydel.
- Mellomlederen må inkluderes som en del av ledergruppa, ikke bare rektor. Dersom kommunen ønsker å lytte til Robinsons teori (Robinson, 2014), må mellomlederne ses på det som det viktigste leddet i arbeidet med å lykkes med rammeverket for oppvekst i kommunen. Det må ikke lenger være rektor, men ledergruppa som inkluderes og involveres fra Oppvekst i dette arbeidet.
- Mellomlederrollen må harmoniseres, vi må få en lik tittel, vi må involveres i egne stillingsinstruksjoner. Dette må oppdateres til anno 2021 og sørge for skolens og elevens beste. Det kan ikke være tilfeldigheter som rår.
- Vi må forstå hva lederteam handler om – hva er et godt lederteam? Dette må tas opp i ledersamlinger. Kristiansand kommune har valgt et overordnet, strategisk rammeverk for kvalitet. Koherens-teorien poengterer at i et slikt rammeverk er det ikke ønskelig med stor variasjon, men ledergruppene bør være komplementære og jobbe felles for å nå de målene som er satt i strategimodellen. Dersom skoleeiere ønsker å ha en helhetlig skoleledelse, hvor ledergruppa på hver enkelt skole kan påvirke hele organisasjonen, kan det være nyttig å inkludere mellomlederne som gruppe.
- Vi må begynne å snakke om at ledelse er mange komplementære funksjoner hvor alle må ivaretas. Fullan og Quinns rammeverk peker på at skoleledere må ha en målrettet innsats for å skape en helhetlig sammenheng (Fullan og Quinn, 2017). Dersom kommunen ikke utnytter mellomlederens posisjon og kompetanse, vil dette ikke lykkes. Skolelederne jobber da usystematisk, på hver sin tue, og det er ikke til det beste for skolen eller for kommunens strategiplan.
- Mellomlederen må ses på som en del av skolens ledelse, og funksjonen på tas mer på alvor. Mange av mellomlederne opplever at de har stor innflytelse og påvirkning innad i egen organisasjon, altså på egen skole, men at denne påvirkningen ikke gjelder oppover

(videre) i organisasjonen, altså til Oppvekst. Dersom mellomlederen skal fortsette sitt arbeid fra midtlinjen i skolens hierarki, må rollen og arbeidsoppgaver være mer samstemte og ivaretas av Oppvekst.

- Den pedagogiske vaktmesteren er veldig sentral, men det må diskuteres inn som en del av lederteamet, og arbeidsoppgavene må fordeles ut fra kompetanse og egnethet; hvem er best til på hva og hvordan fordeler vi oppgavene. Det må ikke lenger være opp til rektor å avgjøre hvilken rolle og oppgaver mellomlederen skal ha.

I en artikkel i Dagens Næringsliv, refereres Gary Hamel på han vil bli kvitt mellomlederne fordi de er meningsløse, byråkratisk fordyrende ledd (Paulsen, 2021). Dette er jeg sterkt uenig i. Min studie viser det stikk motsatte, nemlig at mellomlederen ivaretar kjerneoppgaver i skolen og uten mellomleder-leddet ville ikke skolen kunne fungert. Som beskrevet i kapittel 2.1. påpeker Kunnskapsdepartementet at skoleledelsen skal utvikle det profesjonelle fellesskapet og være tydelige ledere i dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Derfor er det svært viktig at både skoleeier og skoleledergruppene på den enkelte skole tar dette mandatet på alvor og jobber sammen for å skape denne sammenhengen, slik Fullan og Quinn beskriver (Fullan og Quinn, 2017) og slik Kristiansand kommune har lagt opp til i sitt Rammeverk for kvalitet og mestring (Kristiansand kommune, 2019).

Oversikt over figurer

Figur 2.2.1:	Ledelseslinjen i skolesektoren (Rambøll, 2016)	9
Figur 2.3.1:	Organisering av Oppvekstsektoren i Kristiansand kommune (Almvik, 2021)	10
Figur 2.3.2:	Modell for rammeverk i Oppvekst (Kristiansand kommune, 2019)	12
Figur 3.1:	Den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019)	15
Figur 3.1.2:	Rammeverk for Koherens (Fullan&Quinn, 2017)	17
Figur 3.2.2:	Mellomledernes funksjoner (Paulsen, 2014)	20
Figur 3.3:	Fem dimensjoner ved elevsentrert ledelse (Robinson, 2014)	23
Figur 5.4:	Illustrasjon av opplevd rolle/funksjon (Almvik, 2021)	60

Oversikt over tabeller

Tabell 1:	Operasjonalisering av ledelsesdimensjoner (Almvik, 2021)	31
Tabell 2:	Operasjonalisering av handlingsrom (Almvik, 2021)	33

Oversikt over diagram

Diagram 5.1.1:	Respondentenes alder fordelt på kjønn	39
Diagram 5.1.2:	Fordeling av svar på ansiennitet i nåværende stilling	40
Diagram 5.1.3:	Fordeling av svar på «formell lederutdanning»	41
Diagram 5.1.2:	Arbeidsoppgaver tilknyttet strategisk bruk av ressurser	43
Diagram 5.2.2:	Arbeidsoppgaver knyttet til kvalitet på undervisning	45
Diagram 5.2.3:	Arbeidsoppgaver knyttet til å lede lærernes læring og utvikling	47
Diagram 5.2.4:	Arbeidsoppgaver knyttet til å sikre et velordnet og godt skolemiljø	49
Diagram 5.2.5:	Arbeidsoppgaver knyttet til å etablere mål og forventninger	51
Diagram 5.2.6:	Andre arbeidsoppgaver	53
Diagram 5.3.1:	Advokat	55
Diagram 5.3.2:	Megler	56
Diagram 5.3.3:	Koordinator	57
Diagram 5.3.4:	Liaison	58

Litteraturliste

Kristiansand kommune (2019). *Rammeverk for kvalitet og mestring*. Hentet fra https://kristiansand.extend.no/export/nyekristiansand/rammeverk/docs/doc_4080/index.html?f

Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra www.regjeringen.no

Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra www.regjeringen.no

Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 030 (2003-2004)). Hentet fra www.regjeringen.no

Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 (2007-2008)). Hentet fra www.regjeringen.no

Paulsen, I (2019, 14.mai). - Han vil frigjøre arbeidstagere fra mellomledere, mikrokontroll og meningsløse møter. *Dagens næringsliv*. Hentet fra <https://www.dn.no/>

Universitetet i Agder (2019). *De regionale satsningene for kompetanseheving i skole- og barnehageutvikling på Agder*. Hentet fra <https://www.uia.no/om-uia/prosjekter/de-nasjonale-satsningene-for-kompetanseheving-i-skole-og-barnehageutvikling-paa-agder>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Krav og forventninger til en rektor*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kvalitet i opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitetsarbeid-i-oppleringen/Kvalitet-i-oppleringen/>

Abrahamsen, H og Aas, M. (2019). *Mellomlederen i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Baldersheim, H og Rose, L. (red). (2014). *Det kommunale laboratorium*.

Fullan, M. (2007). *Å dra i samme retning - et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.

Fullan M. og Quinn J (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Oslo. Kommuneforlaget.

Hargreaves, A. and Fink, D. (2006) *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jacobsen, D. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm AS

Kuvås, B og Dysvik, A. (2013). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM.* Bergen: Fagbokforlaget

Lillejord, S. og Børte, K. (2018). *Mellomledere i skolen: arbeidsoppgaver og opplæringsbehov - en systematisk kunnskapsoversikt.* Oslo: Kunnskapssenteret for Utdanning.

Paulsen, J. M. (2014). *Å lede endringer fra midten - mellomlederrollen i profesjonsbyråkratier.* i: Å.S. Hole & O. Haugen (red.) *Perspektiver på personalledelse.* Hamar: Opplandske Bokforlag.

Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse.* Bergen: Fagbokforlaget

Rambøll Management Consulting (2016). *Utvikling av mellomledere i grunn- og videregående opplæring.* På oppdrag fra KS.

Ribbins, P. (1997). *Heads on Deputy Headship Impossible Roles for Invisible Role Holders?* London: SAGE publications.

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert ledelse.* Oslo: Cappelen Damm AS.

Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur.* Bergen: Fagbokforlaget.

Appendiks

Vedlegg 1: Spørreundersøkelse

Tusen takk for at du tar deg tid til å delta i denne spørreundersøkelsen!

Undersøkelsen inngår i min masteroppgave i Ledelse, hvor temaet er mellomlederens arbeidsoppgaver.

Jeg håper du har anledning til å svare på undersøkelsen.

Dersom du har spørsmål, ta kontakt med meg:

Marte Almvik, student Master i ledelse. marte.almvik@kristiansand.kommune.no

eller

Linda Hye, seniorrådgiver og veileder UiA: linda.hye@uia.no

Nadja Kühn, universitetslektor og veileder UiA: nadja.s.kuhn@uia.no

Det vil ta ca. 15 min å besvare undersøkelsen.

De første spørsmålene er utformet for å få samlet bakgrunnsinformasjon.

1 Alder

- (1) Mellom 20 og 29 år
- (2) Mellom 30 og 39 år
- (3) Mellom 40 og 49 år
- (4) Mellom 50 og 59 år
- (5) Over 60 år

2 Kjønn

- (1) Mann
- (2) Kvinne
- (3) Annet/ønsker ikke oppgi

3 Tittel

- (1) Undervisningsinspektør
- (2) Assisterende rektor
- (3) Avdelingsleder
- (4) Annet

4 Stillingsstørrelse som mellomleder

- (1) 1-29%
- (2) 30-39%
- (3) 40-49%
- (4) 50-74%
- (5) 75-100%

5 Hvor lenge har du hatt din nåværende stilling?

- (1) Under ett år
- (2) Mellom ett og tre år
- (3) Tre til fem år
- (4) Mer enn fem år

6 Formell lederutdanning

- (1) Lærerutdanning, uten formell lederutdanning
- (2) Lederutdanning inntil 30 stp
- (3) Lederutdanning 30-60 stp
- (4) Lederutdanning 60-90 stp
- (5) Lederutdanning masternivå eller høyere

7 Finnes det en formell arbeidsinstruks for lederstillingen din?

- (1) Ja
- (2) Nei

8 Hvis du svarte ja på forrige spørsmål; har du vært med på å utforme denne instruksen?

- (1) Ja
- (2) Nei

9 Hvis du ikke har en stillingsinstruks; har du sett/ser du behovet for en slik instruks?

- (1) Ja
(2) Nei

De neste spørsmålene er sentrert rundt dine arbeidsoppgaver, og jeg vil at du angir hvorvidt de nevnte arbeidsoppgavene er ditt ansvar, et delt ansvar eller utenfor ditt arbeidsområde.

10 I hvor stor grad har du ansvar for følgende arbeidsoppgaver:

	Ikke mitt ansvar	Delvis mitt ansvar	Helt mitt ansvar	Vet ikke
Økonomi, budsjett	(1) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Vikaransvar	(1) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Timeplanlegging	(1) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Sykefravær, ansatte	(1) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Oversikt over avspasering/overtid (ansatte)	(1) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
SFO	(1) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
IKT - teknisk ansvar	(1) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Samarbeid med UiA, NAV og/eller andre aktører	(1) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

11 I hvor stor grad har du ansvar for følgende arbeidsoppgaver når det kommer til å forsikre seg om at kvaliteten på undervisningen som gis er best mulig?

	Helt mitt ansvar	Delvis mitt ansvar	Ikke mitt ansvar	Vet ikke
GSI	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Overføring barnehage/skole, barnetrinn/ungdomstrinn, Ungdomstrinn/videregående	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
NoA	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Nasjonale prøver og annen kartlegging	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Oppfølging elever	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Oppfølging ansatte	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Samarbeid med andre aktører (ABUP, PPT, Mobilt team osv.)	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Svømmeopplæring	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

12 I hvor stor grad har du ansvar for følgende arbeidsoppgaver når det kommer til å lede lærernes læring og utvikling?

	Helt mitt ansvar	Delvis mitt ansvar	Ikke mitt ansvar	Vet ikke
Utviklingstid for ansatte	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kompetanseheving - internt og eksternt	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Styringsgruppe/plangruppe	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

13 I hvor stor grad har du ansvar for følgende arbeidsoppgaver som omhandler å sikre et velordnet og godt skolemiljø?

	Helt mitt ansvar	Delvis mitt ansvar	Ikke mitt ansvar	Vet ikke
Sosial handlingsplan	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
§ 9a-saker	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vanlig, men vondt/psykologisk førstehjelp m.m.	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Elevundersøkelser, foreldreundersøkelser	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Elevsaker med sosialt innhold	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Koordineringsteam	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Foreldremøter	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

14 I hvilken stor grad har du ansvar for følgende arbeidsoppgaver som handler om å etablere mål og forventninger?

	Helt mitt ansvar	Delvis mitt ansvar	Ikke mitt ansvar	Vet ikke
--	------------------	--------------------	------------------	----------

Årshjul (pedagogisk og sosialt)	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Klasse/trinngjennomganger	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

15 Den siste kategorien passer ikke inn i tidligere områder, men er likevel arbeidsoppgaver som kan inngå i mellomlederens hverdag.

	Helt mitt ansvar	Delvis mitt ansvar	Ikke mitt ansvar	Vet ikke
Utleie av skolebygg	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vaktmesteroppgaver	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Brannvern	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Beredskapsplaner	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Du har nå svart på spørsmål som omhandler dine arbeidsoppgaver.

De neste spørsmålene dreier seg om din opplevde rolle og ditt opplevde handlingsrom som mellomleder på din skole.

Du skal nå bruke knappene nedenfor til å oppgi i hvilken grad du opplever at ditt handlingsrom passer til dine tidligere oppgitte arbeidsområder.

Det benyttes en gradert skala knyttet til hvert utsagn. Skalaen går fra 1-5 og er som følger:

Passer svært dårlig 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Passer svært godt

16 I min rolle som mellomleder opplever jeg at

	1	2	3	4	5
Jeg har en aktiv rolle i lederteamet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg havner ofte i en rollekonflikt mellom ledelse og øvrig ansatte	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg opplever at jeg får bidra med faglig kompetanse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg er en aktiv problemløser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg får være en god rollemodell	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Jeg har mulighet til å si ut arbeidsoppgaver for å styre skolens agenda	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg får muligheten til å hjelpe og veilede kolleger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg gjennomfører medarbeidersamtaler med noen/alle ansatte	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har stor innflytelse innad i organisasjonen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg opplever stor grad av tillit innad i organisasjonen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg opplever meg selv som en brobygger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har mye kontakt med eksterne aktører	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har handlingsrom til å kunne påvirke oppover i organisasjonen/oppvekst	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg får muligheten til å delta i ledernetverk og andre nettverk i oppvekst	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg opplever meg selv som en talsperson for skolen utad	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Tusen takk for deltagelsen!

Vedlegg 2: matrise; skolestruktur Kristiansand kommune

Skoler i 4 soner

Vågsbygd/ Søgne 15 skoler	Sentrum/ Songdalen 12 skoler	Lund 9 skoler	Øst 9 skoler
Tinntjønn 3 Tangvall 3 Lunde 2 Nygård 3 Langenes 2 Lindebøskauen 2 Flekkerøy 2 Sjøstrand 2 Møvig 2 Voiebyen 3 Vågsbygd 3 Karuss 3 Fiskå 2 Øvre Slettheia 1 Slettheia 2 Antall ledere: 35	Tordenskjoldsgate 2 Hellemyr 3 Karl Johans Minne 2 Krossen 4 Solholmen 2 Grim 3 Mosby 2 Torridal 3 Rosseland 2 Songdalen u 2 Tunballen 3 Finsland 2 Antall ledere: 30	Lovisenlund 2 Wilds minne 3 Oddemarka 3 Fagerholt 3 KSS 4 Mottaksskolen 3 Presteheia 3 Justvik 2 Havlimyra 2 Antall ledere: 25	Kringsjø 2 Holte 2 Dvergsnes 3 Strømme 2 Vardåsen 2 Haumyrheia 2 Hånes 3 Vigvoll 2 Ve 3 Antall ledere: 21