

Ledelse fra midten

En analyse av mellomleders opplevde
handlingsrom for ledelse i videregående skole

Birgit Aasgaard Jensen

Henriette Langli

Hilde Turmo



Høgskolen i Hedmark

Masteroppgave – Master i offentlig ledelse og styring (MPA)
Avdeling for økonomi og ledelsesfag

HØGSKOLEN I HEDMARK

2012

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har mest av alt vært svært interessant, lærerikt og givende. Siden vi alle sitter i relevante roller i forhold til temaet i oppgaven, har vi hatt mange lange, gode og nyttige diskusjoner. Dette håper vi kommer tydelig fram i oppgaven. At vi har vært tre som har arbeidet med dette i fellesskap, har også vært både faglig nyttig, hensiktsmessig og sosialt, men også krevende, ikke minst tidsmessig. Det at vi er tre, har jo blant annet økt omfanget på oppgaven, og ført til at det har blitt et noe lengre stykke arbeid enn det vi kanskje hadde forestilt oss.

*Mange tålmodige sjeler rundt oss skal ha takk for at arbeidet endelig er ferdig. Først og fremst vil vi takke veilederen vår, Jan Merok Paulsen, for solid veiledning fra start til slutt. En takk går også til arbeidsgiver for all velvilje underveis. Oppgaven hadde dessuten aldri blitt til, uten de mange respondentene som svarte på undersøkelsen midt i en hektisk jobbhverdag. Takk til dere alle! En siste takk går til våre nærmeste, som alle har vist stor forståelse og støttet oss i tiden vi har arbeidet med oppgaven. Nå kan vi alle puste lettet ut. **Tusen takk!***

Birgit, Henriette & Hilde

Hamar, 14.mai 2012

Innhold

FORORD	3
SAMMENDRAG	8
SUMMARY	9
1. INNLEDNING	10
1.1 Motivasjon for oppgaven (oppgavens relevans).....	10
1.2 Forskningsspørsmål.....	11
1.3 Oppgavens strukturelle oppbygging.....	12
1.4 Intern arbeidsfordeling.....	13
2. BAKGRUNN	14
2.1 Skolelederrollen.....	14
2.2 Hedmark fylkeskommune som skoleeier.....	16
3. METODE	18
3.1 Valg av forskningsdesign.....	18
3.2 Spørreundersøkelsen.....	20
3.3 Gjennomføring av spørreundersøkelsen.....	23
3.4 Analyseprosessen.....	24
3.5 Noen forskningsetiske betraktninger.....	25
4. OPPGAVENS TEORIGRUNNLAG	28
4.1 Teoretisk innledning.....	28
4.2 En grunnleggende strukturell ramme	
Mintzbergs grunnmodell.....	29
4.3 Profesjonsbyråkratiet/det profesjonelle byråkrati	
Etter Mintzbergs modell.....	31
4.4 Mellomledelse i profesjonsbyråkratiet.....	35
4.4.1 Skolen som profesjonsbasert organisasjon.....	35
4.4.2 Mellomlederrollen i videregående skole.....	36
4.5 Handlingsrom for ledelse.....	38
4.5.1 Begrepsavklaringer – handlingsrom for ledelse.....	38
4.5.2 Mellomleders handlingsrom for ledelse.....	39
4.6 Kompetansemessige og arbeidspsykologiske faktorer relatert til	
handlingsrom for ledelse.....	43
4.6.1 Kompetanse og handlingsrom for ledelse.....	44
4.6.2 Mellomleders påvirkning av de ansattes motivasjon.....	46
4.7 Institusjonalisering av lederroller som forutsetning for	
handlingsrom for ledelse.....	47
4.8 Oppsummering.....	49

5. PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN.....	50
5.1 Innledende om funn og analyse.....	50
5.2 Mellomleders opplevelse av egen lederrolle og jobbsituasjon.....	51
5.2.1 Opplevelse av motivasjon og tillit.....	51
5.2.2 Opplevelse av stress i tilknytning til rollen.....	52
5.2.3 Rom for handling?.....	54
5.3 Grunnlag for ledelse.....	56
5.3.1 Mellomleders ledererfaring.....	56
5.3.2 Mellomleders lederutdanning.....	58
5.3.3 Bruk av ledelsesressursen.....	60
5.3.4 Mellomleders opplevelse av utviklingskultur.....	62
5.3.5 Mellomleders opplevelse av egen kompetanse og eget kompetansebehov.....	67
5.4 Mellomleders opplevelse av forventningsklarhet i rollen.....	70
5.4.1 Klarhet i forventninger ovenfra.....	71
5.4.2 Motstridende og/eller urimelige forventninger.....	72
5.4.3 Den administrative delen av rollen, og stab- og støttefunksjoner.....	74
5.5 Handlingsrom for ledelse “oppover”.....	77
5.5.1 Institusjonalisering av rollen.....	78
5.5.2 Kompetanse.....	80
5.5.3 Mestringstro og erfaringssyklus.....	82
5.6 Handlingsrom for ledelse “nedover” og “utover”.....	84
5.6.1 Utviklings- og endringsklima.....	85
5.6.2 Kommunikativ ledelse.....	87
5.6.3 Nettverk.....	90
5.7 Oppsummering av funnene.....	92
6. DISKUSJON OMKRING KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER VIDERE...94	94
6.1 Innledning.....	94
6.2 Institusjonalisering av mellomlederrollen.....	94
- Fra lidelse til ledelse	
6.3 Bruk av nettverk.....	96
6.4 Hva kan skoleeier/politisk nivå anbefales ut fra våre funn?.....	97
6.4.1 Aktiv bruk av nettverk.....	98
6.4.2 Lederkompetanse.....	98
6.4.3 Kontrollert psykologisk hamskifte?.....	100
6.4.4 Mellomleders rammebetingelser.....	101
6.5 Hva kan rektor – og mellomleder – lære av funnene i denne undersøkelse?.....	101
6.6 Hva kan forskningen lære av, eller gå videre med, ut ifra funnene våre?.....	103
7. AVSLUTTENDE ORD.....105	105

8. KILDELISTE.....106

Litteratur

Forelesninger/foredrag

Annet

9. TABELL- OG FIGURLISTE

Figur 4.1: De fem hovedkomponentene i en organisasjon (Mintzberg)

Figur 4.2: Det profesjonelle byråkratiet (Mintzberg)

Figur 4.3: Mellomlederens handlingsrom (Paulsen)

Figur 4.4: Fra kompetanseutvikling til verdiskaping (Linda Lai)

Figur 5.1: Opplevelse av motivasjon og tillit

Figur 5.2: Opplevelse av stressnivå

Figur 5.3: Opplevelse av handlingsrom

Figur 5.4: Bruk av ledelsesressursen

Figur 5.5: Mellomledernes opplevelse av samarbeidskultur og kompetanse, samleoversikt

Figur 5.6: Opplevelse av samarbeidskultur i ledelsen og mellom lærerne

Figur 5.7: Opplevelse av kunnskap og kompetanse i ledelsen

Figur 5.8: Opplevelse av rett kompetanse i avdelingen

Figur 5.9: Kompetansehevningsønsker

Figur 5.10: Avklarte forventninger fra rektor

Figur 5.11: Lederforståelse og -innflytelse

Figur 5.12: Opplevelse av egen kompetanse

Figur 5.13: Mestringstro 1

Figur 5.14: Mestringstro 2

Figur 5.15: Utviklings- og endringsklima

Figur 5.16: Begrunnelse for nye løsninger

Figur 5.17: Bruk av styringsretten

Figur 5.18: Ansattes lojalitet til beslutninger

Figur 5.19: Bruk av nettverk

VEDLEGG:

1. Følgerevurter til spørreundersøkelsen.....113
2. Spørreundersøkelsen.....114
3. Frafallsanalyse118

SAMMENDRAG

Denne oppgavens hovedformål har vært å belyse mellomlederens opplevelse av handlingsrom. Forskningsfeltet har vært mellomledere for pedagogisk personale i videregående skoler i Hedmark Fylkeskommune. Vi har gjennom dette studiet ønsket å få svar på følgende forskningsspørsmål: *Hvilke kompetansemessige og arbeidspsykologiske faktorer opptrer sammen med mellomlederens opplevelse av handlingsrom for ledelse? - muligheter og utviklingspotensial i lederrollen.* Det er altså lagt et bevisst fokus på de *muligheter* som finnes innenfor handlingsrommet, og mellomlederens egen opplevelse av dette. Undersøkelsen som ble foretatt la dermed ikke vekt på å belyse rollestress og tidspress, slik en rekke studier har gjort tidligere (som Dimmen, 2005, Lund, 2010, Mathiesen, 2008).

Hovedfunnene i undersøkelsen er svært positive. Mellomlederne opplever et tilgjengelig handlingsrom og uttrykker en høy grad av tilfredshet i en jobb der de opplever å ha tillit og påvirkningskraft både oppover og nedover. Mye kan dermed tyde på at mellomlederrollen i videregående skole i Hedmark fylkeskommune er *institusjonalisert*. Det vil si at man har klart å etablere en felles forståelse hos mellomlederne og i selve kulturen av hva som ligger i rollen. Viktige forventningsavklaringer mellom rektor og mellomlederne ser blant annet ut til å være på plass. Mellomlederne sier også at de er tilfredse med egen kompetanse i ledergjerningen, selv om de ønsker styrking av kompetansen innenfor noen ledelsesfag. Funnene i undersøkelsen tyder videre på at det er stor variasjon i hvor mange ansatte den enkelte mellomleder har personalansvar for, og hvor stor andel undervisning mellomlederen har. Men dette ser ikke ut til direkte å påvirke opplevelsen av handlingsrom.

Når det gjelder bruk av nettverk i ledergjerningen, gir mellomlederne uttrykk for at de i relativt liten grad bruker nettverk. Dette gjelder for ledere uansett studieretning. Med tanke på samfunnsutviklingens krav til endring og nyskaping, samt læreplanenes kompetansemål, vil nettverksbygging være noe man bør satse mer systematisk på i skolen.

Med bakgrunn i funnene i denne undersøkelsen, vil det for skoleeier og toppledelse også være naturlig å se nærmere på bruken av ledelsesressursen og plassering av administrative ressurser, forholdet mellom størrelse på avdeling og andel undervisning samt kompetanseheving innenfor deler av ledelsesfagene. I det hele tatt viser undersøkelsen betydningen av å videreføre fokus på, og innsats, overfor mellomlederrollen og mellomlederne.

SUMMARY

The main purpose of this thesis has been to illuminate the middle managerial experience of action space. The field of study has been middle management of secondary schools in Hedmark fylkeskommune. Through this study we have wished to answer the following question: *What factors, when it comes to competence and workpsychology, occurs with middle management`s experience of action space for leadership? – possibilities and potential in this managing role.* Thus there is focus on *possibilities* within action space, and the middle manager`s own experience. The survey did not emphasize the stress factors of role and time, like several former studies (Dimmen, 2005, Lund, 2010, Mathiesen, 2010).

The main discoveries of the survey are very positive. Middle management-informants experience available action space and express a high degree of contentment in a job where they experience confidence and power of influence upwards and downwards in the organization. This indicates that the middle management role in secondary school is institutionalized. It seems that a common understanding of the role, among middle managers and the culture itself, is established. Important clarification of expectations between principals and middle managers seem to be in place. Middle managers also claim to be confident about their competence concerning administration, although they wish to strengthen their competence within some managerial aspects. The findings of our work imply great variation in number of personnel middle managers are in charge of, and how much each manager teaches in addition to managerial tasks. This, however, does not seem to directly influence action space.

When it comes to governance middle managers claim relatively low usage of networks, in study-preparing- as well as in practical departments. Concerning society`s demand for change and creativity, network-building should be more systematically pursued in school.

The results of our study suggest that school-owner and principals should take a closer look at the relations between the three factors size of department, administrating resource and teaching for middle managers in our secondary schools. Summarized our work shows the importance of continued focus on the role of middle leaders and middle leaders themselves.

1 INNLEDNING

1.1 Motivasjon for oppgaven (oppgavens relevans)

Ledelse har gjennom flere år vært gjenstand for forskning, og da spesielt mellomlederrollens betydning for skoleutvikling (Bennett, Woods, Wise, & Newton, 2007). Dette feltet er spesielt interessant utfra mellomlederens unike posisjon mellom lærerne og rektor. Denne posisjonen gir mellomlederne muligheter til å påvirke, styre og lede prosesser nedover i organisasjonen, samtidig som mellomlederen også besitter en posisjon til å påvirke rektors strategi og målsettinger for utvikling av skolen (Pappas, Flaherty, & Wooldridge, 2004). Forskningsstudier har vist at mellomlederens innflytelse er langt større enn tidligere antatt (Printy, 2008; Paulsen 2008; Dimmen 2005). Denne rollen, og dens handlingsrom og muligheter, ønsker vi å se nærmere på.

Det har i Norge vært satset store ressurser på å styrke ledelsen, og herunder også mellomledelsen, innenfor skoleverket de siste årene (Dimmen, 2005; Paulsen, 2008). Dette understreker viktigheten av mellomlederen og mellomlederens rolleutøvelse. Vi ser at tidligere forskning ofte har fokusert på krysspresset mellomlederen befinner seg i, og beskriver gjerne funn som rollestress, rollekonflikter og tidspress (Lund, 2010). Vårt fokus vil imidlertid, som nevnt, ligge på de *mulighetene* som ligger innenfor handlingsrommet til mellomlederen. Dette finnes det hittil ikke mye empirisk forskning på, og det er også derfor interessant som forskningsområde. For å avgrense vår oppgave tar vi i utgangspunktet for gitt at det er et tilgjengelig handlingsrom for den pedagogiske mellomlederen i de videregående skolene. Dette gjør vi fordi vi ikke ønsker at selve handlingsrommet og diskusjonen omkring omfanget på dette, er det som blir tema for oppgaven. Handlingsrommet finnes innenfor de rammene du er gitt, som lov- og avtaleverk, fylkeskommunens og skolens vedtatte strategier, retningslinjer, økonomi, menneskelige ressurser og elevgrunnlag, og mellom de begrensningene og krav som rollen er omsluttet av (Strand, 2001). I vår oppgave forstår vi handlingsrommet for ledelse som lederens opplevde kapasitet til å utnytte de påvirkningsmulighetene som faktisk er tilstede i lederrollen.

Vi som skriver masteroppgave sammen, jobber alle i samme fylkeskommune, men på ulike nivå i organisasjonen og med erfaring fra både skoleledelse i videregående skole og personalpolitisk strategiarbeid. Vi har dermed en felles interesse av at tjenestene til brukerne

og “hverdagen” i virksomhetene fungerer mest mulig optimalt. Alle ledd i organisasjonen må fungere for å nå best mulig måloppnåelse. Dermed blir sammenhengen mellom sentrale føringer og forventninger, og det som faktisk utføres i organisasjonen, helt avgjørende. En studie av mellomlederens opplevelse av handlingsrom mener vi også vil være relevant både for egen ledelsespraksis og skoleeier med tanke på videreutvikling av mellomledelsesnivået.

For å belyse hvordan mellomlederen i videregående skole opplever sitt handlingsrom både oppover og nedover i organisasjonen, har vi foretatt en undersøkelse blant mellomledere i Hedmark fylkeskommune.

1.2 Forskningsspørsmål

Hovedfokus i oppgaven er mellomlederens opplevelse av handlingsrom for utøvelse av ledelse. Gjennom en undersøkelse blant mellomledere i Hedmark fylkeskommune belyser vi flere aspekter ved opplevelsen av dette handlingsrommet. Vi forsøker altså å se handlingsrommet i et mulighetsperspektiv, og ønsker å få ut det potensialet for utvikling som ligger der.

Med bakgrunn i dette, har vi kommet fram til følgende forskningsspørsmål:

Hvilke kompetansemessige og arbeidspsykologiske faktorer opptrer sammen med mellomlederens opplevelse av handlingsrom for ledelse?

- muligheter og utviklingspotensial i lederrollen

Med mellomleder forstår vi en avdelingsleder med lederansvar for pedagogisk virksomhet og personalansvar for kollegaer innad i avdelingen. Samtidig er mellomlederen typisk medlem av rektors ledergruppe, og det typiske mønsteret er også at mellomlederen har et administrativt ansvar innenfor sin avdeling (Paulsen, 2009).

Med handlingsrom forstår vi lederens evne til å bruke de fullmakter han/hun har, det uformelle mandat lederen har opparbeidet seg og tiden som kan disponeres på oppgaver etter eget valg (Strand, 2001). Handlingsrommet er der, og lederens evne til aktivt å tolke og utnytte dette handlingsrommet, vil være avgjørende for opplevelsen av tilgjengelighet til dette handlingsrommet.

Gjennom en rik konseptuell belysning av ulike faktorer som påvirker handlingsrommet tar vi utgangspunkt i følgende underhypoteser:

En generell positiv jobbopplevelse øker mellomlederens opplevelse av tilgjengelig handlingsrom

Ledererfaring og lederutdanning øker mellomlederens opplevelse av handlingsrom

Utviklingskultur øker mellomlederens opplevelse av handlingsrom

Avklarte og realistiske forventninger øker opplevelsen av handlingsrom

Opplevelsen av handlingsrommet blir påvirket positivt av mellomlederens opplevelse av innflytelse og gjennomslag i ledelsen og oppover mot rektor

Opplevelsen av handlingsrommet påvirkes positivt av mellomlederens opplevelse av gjennomslag og gjennomføringskraft overfor lærere i egen avdeling, og i forhold til andre aktører som kan påvirke verdiskapningen

1.3 Oppgavens strukturelle oppbygging

I **kapittel 1** innledes oppgaven med motivasjon for studiet. Her formuleres også hovedhensikten med oppgaven. Forskningsspørsmålet utdypes og det gis en oversikt over oppgavens strukturelle ramme.

I **kapittel 2** beskrives skolelederrollen og da spesielt mellomlederens rolle som en sentral leder for utvikling og gjennomføring av vedtatte mål. Oppgavens kontekst med bakgrunn fra Hedmark fylkeskommune belyses også nærmere, for å gi et bakteppe for studiet.

I **kapittel 3** beskrives metodevalg og forskningsdesign.

I **kapittel 4** utdypes teorier vi har valgt å fokusere på i vår analyse av undersøkelsen. Her tar vi utgangspunkt i Mintzbergs klassiske teorier omkring profesjonsbaserte organisasjoner, og ser dette opp mot handlingsrom som tema og nyere empirisk forskning og teori.

I **kapittel 5** analyseres og drøftes resultatene fra undersøkelsen opp mot valgt relevant teori.

I **kapittel 6** oppsummeres resultatene med en bredere drøfting. Her ser vi spesielt på hvordan resultatene fra vår undersøkelse kan brukes for å videreutvikle mellomlederrollen i Hedmark

fylkeskommune, og vi gir noen anbefalinger for tiltak mellomlederen selv, rektor og skoleeier kan iverksette. I tillegg ser vi på hvordan våre funn kan støtte videre forskning.

I **kapittel 7** avsluttes oppgaven med et kort sammendrag av arbeidet som vi med denne oppgaven har gjennomført.

1.4 Intern arbeidsfordeling

Vi har i fellesskap arbeidet med hele oppgaven. Dette innebærer:

- Valg av tema og forskningsspørsmål for oppgaven
- Utarbeidelse av spørreundersøkelsen
- Valg av metode/forskningsdesign
- Valg av relevant teori som forankring av oppgaven
- Analyse og drøfting av resultatene fra spørreundersøkelsen samt anbefalinger til hvordan lederrollen kan videreutvikles slik at mellomlederen i enda større grad kan bidra til utviklingen på den enkelte skole

Innenfor denne rammen har vi allikevel fordelt et visst hovedansvar i mellom oss:

- Hilde Turmo - innledning og bakgrunn
- Henriette Langli - metodekapittelet
- Birgit Aasgaard Jenssen - teorikapittelet

2 BAKGRUNN

Før vi går videre med å se på metodevalg og teoriforankring av oppgaven, mener vi det er viktig å belyse noen trekk ved utviklingen, både for hvordan skolelederrollen har utviklet seg fra midten av 1990-tallet og fram til i dag, og på hvilken måte de videregående skolene er en del av det politiske system.

2.1 Skolelederrollen

Norske videregående skoler kjennetegnes ved at de ofte er store, kombinerte skoler sammensatt av flere fagmiljøer og utdanningsprogram. Kombinerte skoler har vært den politiske normen siden midten av 1970-tallet, og består av både yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram. Dette skiller seg fra flere andre vestlige lands skolestruktur, deriblant våre naboland i Norden, som fremdeles holder de to retningene adskilt.

Skolenes sammensetning, størrelse og ikke minst de sterke fagmiljøene medfører at de innehar en kompleksitet som gir helt spesielle utfordringer innenfor styring og ledelse. Dette, samt økende og endrede forventninger fra myndighetene preger skolelederrollen. I den forbindelse anses det riktig å ta et tilbakeblikk og se på hvordan skolelederrollen har endret seg de siste ti-femten årene.

Organiseringen av skolesektoren var tidligere preget av en svært flat struktur, med rektor som den eneste i den enkelte skole med fullt lederansvar, dvs ansvar for fag, personal og økonomi. Rektor hadde primært pedagogisk/faglig og merkantilt støttepersonale rundt seg. I den grad andre utøvet ledelse, knyttet dette seg kun til det faglige. Dette ble i hovedsak ivarettatt av inspektører, som stod for elev-, personal- og økonomiforvaltning, og hovedlærere innenfor de ulike fagfeltene. Inspektørene var her en del av rektors ledergruppe, og kunne på enkelte skoler ha personalansvar for ikke-pedagogisk personal. Hovedlærernes arbeidsoppgaver lå innenfor fagutvikling med utforming av faglige og pedagogiske opplegg, tilrettelegging for kurs- og kompetanseheving, og innkjøp av materiell til undervisningen. De fungerte også som et bindeledd opp til rektor ved at de i møter med han/henne la fram fagseksjonens ønsker og krav. De hadde ingen formell myndighet utover dette.

At skoleverket tradisjonelt sett har vært preget av flate strukturer der rektor som øverste leder hadde personalansvar for alle ansatte, kan muligens ha bidratt til stor grad av autonomi blant lærerne. Dette kan også begrunnes i den tidligere hovedlærerordningen (som nevnt ovenfor) der fagseksjonene i en viss grad kunne ta beslutninger som angikk utvikling av fagene og bruk av pedagogiske metoder. Fagseksjonenes relativt sterke posisjon kan man anta kom som følge av den flate strukturen med rektor som nærmeste leder for alle pedagogene.

Lærerråd var en viktig arena for diskusjon og beslutning helt fram til 1990-tallet. Denne arenaen bidro til at lærerne fikk påvirke beslutninger og også gjennomslag for sine tanker, ideer og krav. I sin opprinnelige form hadde lærerråd beslutningsmyndighet i en rekke saker. Dermed ble også lærerråd et viktig bindeledd til rektor, og var også med på å styrke lærerens (fagprofesjonens) makt.

I sum kan en si at det har vært lagt lite vekt på ledelse som fag i skolen. At det pedagogiske og rent faglige historisk var enerådende, gjenspeiles i uttrykte holdninger og forventninger også i dag. I 1996 ble det imidlertid inngått en avtale som ga fylkeskommunene mulighet til selv å velge ledelsesmodell etter egne vurderinger, den såkalte ”Tid til ledelse”-avtalen. (Paulsen, 1999). Dette førte til at en mer eller mindre lik modell ble implementert i de fleste fylker. I denne ledelsesmodellen måtte hovedlærersystemet vike plass for en mer linjerett struktur, med avdelingsleder i en ny mellomlederrolle. Mellomlederen har, i tillegg til å være en del av rektors ledergruppe, vanligvis ansvar for både personalledelse, pedagogisk ledelse, administrativ koordinering og avgrenset budsjettstyring innenfor sin avdeling. Graden av ansvar på de ulike områdene er noe varierende fra skole til skole. Mellomlederen må i sin posisjon både koordinere og planlegge den operative virksomheten og megle mellom interesser fra topp og bunn i organisasjonen.

Vi har altså gått fra relativt flat struktur til en hierarkisk flernivåmodell med rektor og mellomledere, og et langt tydeligere og sentralt ledelsesfokus i skolen. Dette har skapt nye samhandlingsformer, og gitt både muligheter og utfordringer.

Reformer i skolen, med endringer i Opplæringslov og forskrift, endrede samfunnsforhold med større krav og forventninger i forhold til enkeltindividets rettigheter, samt reformer i offentlig forvaltning har også påvirket utviklingen av skolelederrollen. Ikke minst har Stortingsmelding nr 30 – Kultur for læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) og den siste skolereformen – Kunnskapsløftet, K06 - dannet grunnlag for nye ledelses- og

styringssystemer. Det er her verdt å merke seg at den siste skolereformen både er en kompetansereform og en styringsreform. Dette har ført til at skolelederen har fått et tydeligere ansvar for kvaliteten på det skolen leverer, og det er innført kvalitetssystemer med flere styrings- og rapporteringsverktøy for å ivareta dokumentasjon av det som leveres. Skolelederrollen er med andre endret.

Offentlig sektor står generelt sett overfor en rekke sentrale utfordringer, i forhold til en økt markeds- og brukerorientering og forventninger om reorganisering, omstruktureringer og økt effektivitet. Nye styrings-, organisasjons- og finansieringsformer tas i bruk og representerer betydelige utfordringer for ledelse, arbeidsformer og kompetanse. New Public Management (NPM) er en samling metoder og en internasjonal utviklingstrend knyttet til organisering, ledelse og styring som er ment å bidra i effektiviseringen av offentlig sektor. Ved NPM-metoder, legges det blant annet vekt på å bruke ulike markedsprinsipper, som blant annet innebefatter større vekt på konkurranse og resultatmålinger og bedriftsøkonomiske styrings- og ledelsesprinsipper, altså prinsipper og metoder som man helst forbinder med forretningsbasert virksomhet. Dette har også medført store endringer for skolelederrollen i form av økt krav til analyse av resultater, dokumentasjon og rapportering oppover i systemet.

2.2 Hedmark fylkeskommune som skoleeier

Det er fylkestinget som er overordnet skoleeier og arbeidsgiver – og som dermed legger de overordnede strategier og føringer for tjenesten som skal ytes, i fylkeskommunens aktivitet og tjenester til innbyggerne. Hedmark fylkeskommune styres etter en parlamentarisk modell, der et fylkesråd valgt av fylkestinget er det utøvende organ som skal sørge for iverksetting av fylkestingets vedtak. Rådet har som “fylkesregjering” ansvar for administrasjonens aktivitet, og må svare for dette overfor fylkestinget. Fylkeskommunens ansvar som skoleeier ivaretas i det daglige først og fremst ved fylkesdirektøren, gjennom fylkessjef for videregående opplæring. Men utvikling av skolen må også ses i sammenheng med rollen som regional utviklingsaktør. En helhetlig regional utviklingsaktør må i størst mulig grad se de ulike ansvarsområdene, og utvikling og drift, i sammenheng.

Hedmark fylkeskommune er en stor organisasjon med cirka 2000 ansatte. De ulike fagområdene er hver for seg svært forskjellig, og organiseringen tilsvarende uensartet. Skolesektoren er det største tjenestområdet med definitivt størst andel av både ansatte og

brukere. Den er organisert med 14 skoler med selvstendig resultatansvar, samt blant annet fagopplæring i bedrift, fagskoletilbud, voksenopplæring, institusjons- og fengselsundervisning. En del av denne aktiviteten styres og ledes direkte gjennom fylkessjefsområdet for videregående opplæring. Rektorene rapporterer direkte til den administrative toppledelsen.

For skoleeier er mellomlederen helt sentral, da denne står tett på skolens “førstelinje”, samtidig som de er arbeidsgivers representant og en del av ledelsen. De skal kjenne godt til både skolens og fylkeskommunens forventninger til det som skal leveres, og ikke minst de kostnads- og budsjettmessige realiteter en står midt oppe i. Slik sett må en kunne forvente at det er mellomlederne som best kjenner krysspresset og balansegangen mellom elevers og medarbeideres virkelighet, opp i mot det både å drive rasjonelt og innenfor de innholds- og budsjettmessige rammene som politisk og administrativ ledelse setter.

I Hedmark fylkeskommune er det utarbeidet ledelseskjennetegn. Disse er vedtatt av politisk ledelse rundt tusenårsskiftet, og gjelder for alle som utøver ledelse i fylkeskommunen. Som hovedprinsipp gjelder at ledere skal være eksempler og gode rollemodeller for sine medarbeidere. Ledelseskjennetegnene sier at ledere i fylkeskommunen skal:

- Stå for og bygge verdier
- Gjennomføre helhetlig styring
- Ta ansvar for helheten
- Kommunisere aktivt internt og eksternt
- Ønske andre vel og gjøre andre gode

Skoleeier har gjennom flere år drevet et systematisk arbeid for å utvikle kompetansen til lederne. Dette både gjennom felles ledelsesutdanning for de fleste ledere på de videregående skolene tidlig på 2000-tallet gjennom studiet “Utviklingsledelse” der ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning) ved Universitetet i Oslo stod faglig ansvarlig, samt støtte til ulike former for ledelsesutdanning for mellom- og toppledere. I tillegg gjennomføres årlige fellessamlinger for alle lederne, noe som har skapt et forum for nettverksbygging og forståelse for mål og retning gitt av politisk nivå, herunder Opplæringspolitisk plattform. Kompetansehevingen har også hatt pedagogene i fylkeskommunen som målgruppe gjennom ulike utviklingsprosjekter som eksempelvis KLL (klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte) og prosjektet Vurdering for læring.

3 METODE

3.1 Valg av forskningsdesign

Samfunnsvitenskapelig metode, dreier seg om hvordan vi skal samle inn, analysere og tolke data, slik at vi kan få bedre kunnskap om den sosiale virkeligheten. De viktigste kjennetegnene ved metode er systematikk, grundighet og åpenhet. Det finnes en rekke ulike måter å gå fram på når man skal undersøke om de antakelser man har stemmer overens med virkeligheten, og det kan diskuteres hvilke måter som egner seg best i forhold til dette. Ved valg av metode, er det viktig å ta hensyn til hva man faktisk ønsker å få bedre kunnskap om og vurdere på hvilken måte man best mulig vil få innsikt i dette. Selve forskningsprosessen, går vanligvis over fire faser. Forberedelse, datainnsamling, dataanalyse og rapportering. Under selve forberedelsen i en forskningsprosess, stiller man blant annet forsknings-spørsmålene, og velger forskningsdesignet (Johannessen et al., 2010).

I vår undersøkelse har vi som nevnt ønsket å få bedre innsikt i hvordan de aktuelle mellomlederne i videregående skole i Hedmark opplever handlingsrommet i sin jobb-hverdag. Vi ønsker å se nærmere på hvordan ulike faktorer påvirker dette handlings-rommet, og ønsker også å se nærmere på muligheter og potensiale ved mellomlederrollen. Et overordnet fokus vil ligge på de *mulighetene* som finnes innenfor handlingsrommet til mellomlederen, snarere enn for eksempel å fokusere på grad av tidspress og dimensjonen av å befinne seg "mellom barken og veden". Dette er et interessant forskningsområde, blant annet fordi det er gjort lite empirisk forskning på området tidligere.

For å avgrense vår oppgave tar vi som nevnt i utgangspunktet for gitt at det er et tilgjengelig handlingsrom for den pedagogiske mellomlederen i de videregående skolene. Dette gjør vi fordi vi ikke ønsker at selve handlingsrommet og diskusjonen omkring omfanget på dette, er det som blir tema for oppgaven. Gjennom å utnytte dette handlingsrommet, har vi en forventning om at mellomlederen kan utøve påvirkning, både sentralt og lokalt i organisasjonen.

Vi har valgt en kvantitativ tilnærming når vi skal undersøke nærmere hvordan ulike faktorer påvirker det nevnte handlingsrommet, samt se nærmere på muligheter og potensiale ved mellomlederrollen. Ved å gjennomføre en spørreundersøkelse, "et survey"¹, blant alle de

¹ Spørreskjemaundersøkelser betegnes også som *enquêtes* eller *surveyer* (Johannessen et al., 2010).

pedagogiske mellomlederne i de videregående skolene i Hedmark fylkeskommune, mener vi å kunne ha mulighet til å få et bedre innblikk i det vi ønsker å se nærmere på. En bearbeidelse av funnene fra denne undersøkelsen, samt tolkning og analyse av disse, vil være en svært viktig del av forskningsprosessen.

En av fordelene ved en slik kvantitativ undersøkelse, er blant annet at et større utvalg av informanter vil danne grunnlaget for empirien man senere kan tolke ved hjelp av relevant teori. I undersøkelsen har vi blant annet mulighet til å spørre alle mellomlederne i det gitte fylket, som til sammen vil kunne gi et bredere innblikk i forhold til det vi ønsker å se nærmere på. Siden vi er direkte involvert selv, kan en spørreundersøkelse dessuten være en noe mer nøytral måte å gripe det hele an på, samtidig som den ekspertkunnskapen² vi sitter inne med, kan være svært hensiktsmessig i forhold til utarbeidelse av spørsmål, samt bearbeidelse og analyse av data. Å kunne se nærmere på nyansene og variasjonene mellom skolene, som i forhold til flere gitte rammebetingelser er relativt like, vil også kunne være nyttig i denne sammenhengen. Et annet mulighetsperspektiv i forhold til en slik type kvantitativ tilnærming, er at det vil være hensiktsmessig i forhold til eventuell sammenlikning av andre liknende virksomheter og eventuell annen liknende forskning på området. Undersøkelsen vår kan også tenkes å være et godt utgangspunkt i forhold til å senere ta et forskningsmessig dypdykk i noen av funnene i vår undersøkelse, for eksempel ved å gjennomføre kvalitative intervjuer. Dette for å komme ennå dypere i denne svært interessante materien.

Noe av utfordringen ved å studere det opplevde handlingsrommet, er blant annet at det ikke er gitt at handlingsrommet er det samme for alle. Det er antagelig slik at det varierer fra skole til skole, fra fagavdeling til fagavdeling og fra mellomleder til mellomleder. Vi kan imidlertid legge til grunn at det for enhver mellomleder gjelder visse *rammebetingelser*, som gir, og på mange måter utgjør, dette handlingsrommet. Disse rammebetingelsene er gitt for alle uansett, i den forstand at det er noe man selv ikke rår over. Summen av rammebetingelsene blir slik sett en objektiv størrelse. Med eksempel styres alle de videregående skolene i Hedmark fylkeskommune av samme ”politiske plattform”, men er likevel ganske ulike, blant annet når det gjelder både størrelse og organisering. Det aktuelle handlingsrommet finnes altså innenfor de rammene du er gitt, som lov- og avtaleverk,

² Vi som skriver masteroppgave sammen jobber alle i samme fylkeskommune, men på ulike nivå i organisasjonen og med erfaring fra både mellomledelse i videregående skole og personalpolitisk strategiarbeid (Jf. kap.1.1)

fylkeskommunens og skolens retningslinjer, økonomi, menneskelige ressurser og elevgrunnlag. Vi vil videre i dette kapitlet se nærmere på hvordan vi har utformet og gjennomført vårt forskningsprosjekt.

3.2 Spørreundersøkelsen

De viktigste elementene i en spørreundersøkelse er å velge hvem vi skal spørre og hvordan spørsmålene skal stilles, dette for at vi skal få svar på hva vi er ute etter. Spørreskjemametodikk, omfatter begge disse elementene, samt selve gjennomføringen av spørreundersøkelsen (Haraldsen, 1999, s. 17).

Vi valgte som nevnt å gjennomføre en spørreundersøkelse blant alle de pedagogiske mellomlederne i Hedmark fylkeskommune, som ved det aktuelle tidspunktet utgjorde til sammen 59 personer, fordelt på 14 videregående skoler. Disse skolene er altså underlagt det samme overordnede lov- og avtaleverk, samt fylkeskommunens retningslinjer, men er likevel noe ulike, blant annet med tanke på størrelse og organisering. Å undersøke denne variasjonen nærmere, altså å se om disse ulikhetene vil gi utslag i opplevelsen av handlingsrommet til de aktuelle mellomlederne (respondentene), vil blant annet være interessant og også viktig i et metodisk perspektiv.

For i denne forbindelse å kunne se nærmere på ulikheter mellom respondentene, valgte vi oss ut noen bakgrunnsvariabler, som vi senere ville sjekke opp mot andre variabler i undersøkelsen. Bakgrunnsvariablene vi til slutt landet på, var kjønn, alder, fagtilknytning (type avdeling), skolestørrelse, personalansvar (antall medarbeidere i avdelingen), undervisningsandel, utdanningsbakgrunn, eventuell lederutdanning, tidligere erfaring som leder og om den enkelte respondent inngikk i skolens ledergruppe. Bakgrunnsvariablene kan gi oss et godt bilde på "hvem de aktuelle mellomlederne er" og kan dessuten brukes til å kryss-sjekke opp mot ulike spørsmål i selve analysearbeidet (se kap.3.4).

Når det gjelder selve utformingen av spørreundersøkelsen, er denne nært knyttet til informasjonsteori. Det ligger blant annet en formidlingsjobb bak utformingen av gode spørsmål. "Kognitiv psykologi hjelper oss å forstå hvordan den som får spørsmålet tolker informasjonen som ligger i formuleringen, henter fram fakta og opplevelser, og formulerer et svar" (Haraldsen, 1999, s.19). I tillegg til å bygge på dette psykologiske grunnmønsteret når

det gjelder utformingen av spørsmål, blir et sosiologisk informasjonsperspektiv også relevant for å kunne ta hensyn til mottakernes forutsetninger for å forstå budskapet.

Det er blant annet viktig å ha klart for seg formålet med undersøkelsen før man begynner å lage spørsmål. Vårt formål med undersøkelsen er som nevnt å finne “hvilke kompetansemessige og arbeidspsykologiske faktorer som opptrer sammen med mellomlederens opplevelse av handlingsrom for ledelse, samt å se nærmere på muligheter og utviklingspotensial i denne lederrollen” (se kap.1). Mottakerbevisstheten i spørsmålsstillingen, altså at spørsmålene er konstruert slik at de som skal besvare dem forstår hva vi spør om, bør være nøye gjennomtenkt med hensyn til dette.

For å belyse vår problemstilling omkring mellomleders opplevelse av handlingsrom, har vi altså forsøkt å få en *rik konseptuell belysning* omkring begrepet handlingsrom. Vi har med andre ord formulert spørsmål som vi mener kan belyse handlingsrommet fra flere innfallsvinkler. I følge Paulsen (2008) kreves det *bevissthet, kompetanse og kapasitet* for å utnytte handlingsrommet. Mens rammebetingelsene her blir en *objektiv* størrelse, er bevissthet, kompetanse og kapasitet en *subjektiv* størrelse. I utformingen av spørsmålene i undersøkelsen, ønsket vi altså ved en rik konseptuell belysning å sette fokus på disse tre elementene, for nettopp å se om vi kunne finne eventuelle sammenhenger mellom respondentenes opplevelse, oppfattelse og utnyttelse av sitt handlingsrom (se vedlegg 2).

Når det gjaldt elementet *bevissthet*, omhandlet spørsmålene vi kom fram til respondentenes fokus og eventuell grad av fokus på sitt handlingsrom, samt grad av fokus på dette i de ulike organisasjonene generelt og hos ledelsen for øvrig. Siden vi tok for gitt at det fantes et handlingsrom, kom vi fram til at ingen eller lite opplevelse av et slikt handlingsrom hos respondentene, faktisk kunne ha noe med bevisstheten omkring dette å gjøre. Bevisstheten kunne også henge sammen med forventningene hos respondentene. Hvilke forventninger hadde den enkelte respondent til seg selv, og hvilke forventninger ble stilt til den enkelte respondent? Bevissthet av handlingsrommet kunne også henge sammen med initiativ. En leder som viste mye initiativ i forhold til handlingsrommet, kunne antas å ha høy bevissthet om dette.

Formalkompetansen og realkompetansen hos respondentene, enkeltvis eller i sum, altså selve *kompetansen* til respondentene, mente vi også kunne ha betydning for utnyttelse av handlingsrommet. De enkelte respondentenes bakgrunn, både yrkes- og utdanningsmessig, og i hvilken grad denne kompetansen hang sammen med bevissthet og dermed utnyttelse av

handlingsrommet, kunne være interessant å se nærmere på. Her kunne en også tenke seg at lederstil og atferdstrekk hadde betydning, men dette ble det noe komplisert å utarbeide spørsmål i forhold til.

Når det gjelder elementet *kapasitet*, var det naturlig å se nærmere på selve tidsressursen. Ville respondentene oppfatte egen eller andres manglende tilgjengelighet som hindringer for utnyttelse av handlingsrommet? Stressperspektivet ble også viktig her. Ville med eksempel for mye administrasjon lagt til mellomleder gå ut over opplevelsen av handlingsrommet? Kapasitet kunne også dreie seg om mer intellektuelle eller sosiale begrensninger.

Man må også tenke gjennom hvor strukturert man ønsker å være i spørsmålsstillingen. Vil man ha veldig strukturerte spørsmål, der man oppgir svaralternativer på forhånd, eller i ytterkant helt åpne spørsmål? Ved utarbeidelsen av et spørreskjema kan man dessuten ikke ta med "alt" man ønsker å spørre om. Man må tenke gjennom og vurdere nøye hvilke spørsmål som skal være med, og hvilke som skal utelates (Johannessen et al., 2010, s.260). I denne prosessen brukte vi blant annet mye tid på å kategorisere spørsmålene, med utgangspunkt i hvilke bakgrunnsvariabler vi ønsket å vite mer om, til ulike spørsmål omkring elementene bevissthet, kompetanse og kapasitet, jamfør rik konseptuell belysning av handlingsrommet (se ovenfor). I denne forbindelse, ble også spørsmålsformuleringene bearbeidet nøye, for at respondentene på best mulig måte blant annet skulle forstå ordlyden (Johannessen et al., 2010, s.262). Undersøkelsen er vedlagt (vedlegg 2).

I kvalitative undersøkelser har man mulighet til å justere datainnsamlingen underveis, ved at man for eksempel får ny informasjon. Ved spørreskjemaundersøkelser har man imidlertid få eller ingen muligheter til å justere spørsmålene og svarene i etterkant. Det er derfor særs viktig at man gjør en slik grundig gjennomgang av spørsmålene før man ferdigstiller spørreskjemaet (Johannessen et al., 2010, s.261). Med bakgrunn av dette, gjennomførte vi i slutføringen av spørreundersøkelsen en *pre-testing* av spørsmålene, både på mellomledernivå, rektornivå og skoleeiernivå. Til sammen seks personer besvarte undersøkelsen i forkant. Dette foregikk på den måten at en testversjon av spørreskjemaet ble testet ut med hensyn til både lesbarhet, spørsmålsformuleringer, rekkefølge på spørsmål, samt for å komme fram til en best mulig layout på selve undersøkelsen. I denne prosessen fikk vi noen konstruktive tilbakemeldinger, som vi tok tak i. Det ble blant annet gjort endringer i forhold til noen spørsmålsformuleringer.

3.3 Gjennomføring av spørreundersøkelsen

Innsamlingsteknikk, spørsmål og skjemaforming må som nevnt ovenfor spille og henge sammen og trekke i riktig retning. Spørsmålene bør være enkle å forstå, skjemaet enkelt å fylle ut, blant annet med tanke på leservennlighet.

Når det gjelder innsamlingsteknikk og selve gjennomføringen av undersøkelsen, valgte vi å bruke det nettbaserte spørre- og rapporteringsverktøyet *QuestBack*. Dette verktøyet er mye brukt til ulike typer nettbaserte undersøkelser. Verktøyet egner seg blant annet godt når man skal kjøre egne spørreundersøkelser, både ved selve datainnsamlingen, og videre ved selve analysen og oppfølgingen av disse dataene. Man kan med eksempel på en enkel måte bearbeide dataene ved å kryss-sjekke resultater og lage rapporter både på nett og i utskriftsformat og/eller eksportere data i andre format som for eksempel Excel og SPSS. Resultatene fra en spørreundersøkelse lagres i utgangspunktet eksternt på Questback sin server og er beskyttet gjennom klientlagring og passord. Dataene destrueres etter at oppgaven er sensurert (QuestBack, 2012).

Spørreundersøkelsen ble sendt ut elektronisk via QuestBack til alle mellomlederne i de videregående skolene i Hedmark fylkeskommune 19.09.2011. I forkant hadde vi blant annet gjort en henvendelse til Fylkessjef for videregående opplæring, informert alle de aktuelle rektorene på deres rektormøte 30.08.2011, med oppfordring om å bidra til så høy svarprosent som mulig. Alle som har fått tilsendt skjemaet elektronisk er gjort oppmerksom på at det er frivillig å delta og at en også kan melde seg av undersøkelsen. Det ble i etterkant av selve spørreundersøkelsen sendt ukentlige påminnelser/varsler til respondenter som ikke hadde besvart, dette med bakgrunn i at det er viktig å følge opp de som ikke svarer i første omgang og at en veladministrert datainnsamling har vist seg å kunne øke svarprosenten med opptil 10-15 prosentenheter (Haraldsen, 1999). Siste påminnelse ble sendt 24.10.2011. Da hadde 44 av 59 respondenter besvart undersøkelsen. Dette utgjorde en svarprosent på 74,5, som for øvrig regnes som en akseptabel svarprosent i en slik undersøkelse (se kap.3.4).

3.4 Analyseprosessen

Med en svarprosent på 74,5, som regnes som akseptabelt i en slik undersøkelse³, kunne vi i utgangspunktet konstatere en tilfredsstillende svarrespons med hensyn til representativiteten i utvalget. Det kunne for øvrig likevel være hensiktsmessig å foreta en *bortfallsanalyse*⁴ (eller *fracfallsanalyse*) i etterkant, det vil si å se nærmere på respondentene som ikke hadde svart på undersøkelsen.

I *fracfallsanalysen* (se vedlegg 3) ble de fleste bakgrunnsvariablene i undersøkelsen sjekket ut i forhold til respondentene som gruppe. Her inkluderte vi altså de 15 mellomlederne som *ikke* hadde besvart, blant annet ved å innhente nødvendig informasjon omkring de aktuelle bakgrunnsvariablene. Opplysninger om kjønn, alder, fagtilknytning, skolestørrelse, personalansvar og undervisningsandel ble behørig sjekket ut. Ved de fleste variablene viste *bortfallsanalysen* stor grad av sammenfall mellom respondentene som gruppe. Bortfallet viste seg imidlertid noe høyere blant de over 50 år, enn bortfallet i det totale utvalget. De fleste som hadde besvart undersøkelsen befant seg i aldersgruppen mellom 40 og 50 år. Hvis man i denne sammenheng så på de to øverste alderskategoriene samlet, fant vi like mange fra 51 år og oppover, både blant respondentene og de som ikke hadde svart. Å anta at denne skjevheten i utvalget hadde noe å si for tendensen i svarene, blir dermed kun spekulasjoner. Vi antar dermed at dette ikke hadde noe å si for utfallet av spørreundersøkelsen.

Underveis i analysearbeidet, viste det seg interessant å *kryss-sjekke* svarene fra ulike spørsmål, for å få nærmere innsikt i enkelte problemstillinger. Ofte er noe av hensikten ved slike kvantitative dataanalyser nettopp å avdekke mulige årsakssammenhenger, eller kausalsammenhenger⁵, mellom fenomener eller hendelser (Johannessen et al., 2010, s.306). I vår undersøkelse kunne det være interessant å for eksempel se om lederutdanning og erfaring kunne knyttes til størrelse på skole, alder eller undervisningsprosent. Når det gjelder opplevd stressnivå, var det interessant å kryss-sjekke dette med variablene ledererfaring, størrelse på skole, antall man er leder for og undervisningsprosent. Opplevs det for eksempel mer

³ “En svarprosent på 70-75 regnes som akseptabelt” (Haraldsen, 1999, s.22). “Som en tommelfingerregel vil vi si at mer enn 50 prosent er en bra svarrespons” (Johannessen et al., 2010, s.245).

⁴ “Bortfall kan føre til at sammensetningen i nettoutvalget endres i forhold til sammensetningen i bruttoutvalget, slik at det ikke lenger er representativt. Usikkerhet knyttet til bortfall av observasjoner kan reduseres ved å gjennomføre en *bortfallanalyse*” (Johannessen et al., 2010, s.246).

⁵ “Av latin *causa*, som betyr *årsak*” (Johannessen et al., 2010, s.306).

stressende å arbeide på en stor skole, ha personalansvar for mange og/eller ha en stor andel undervisning? Bruk av nettverk, ble også kryss-sjekket med noen av bakgrunnsvariablene. Her var det blant annet interessant å se nærmere på om det var mer vanlig å bruke nettverk for mellomledere på yrkesfaglige programområder enn for mellomledere som hadde sitt arbeidsfelt på studiespesialiserende utdanningsområder. Gjennom de ulike krysskoblingene fant vi noen få ganger sammenheng mellom de ulike variablene, mens vi som regel ikke kunne finne korrelasjoner og forklaring gjennom krysskoblingen. Dette vil vi komme nærmere inn på i selve analysen av forskningsresultatene (kap.5).

3.5 Noen forskningsetiske betraktninger

De grunnleggende spørsmålene i all forskning er knyttet til forskningsdataenes *pålitelighet*, *troverdighet* og *overførbarhet*. Dataenes pålitelighet, eller *reliabilitet*, knytter seg til nøyaktigheten av dataene i undersøkelsen, hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides og tolkes. Når det gjelder troverdighet, eller *validitet*, knytter dette seg til hvor godt, eller relevant, dataene representerer det fenomenet vi undersøker, altså om det er samsvar mellom det generelle fenomenet som undersøkes og operasjonaliseringen eller målingen av det. Når det gjelder overførbarhet, eller *ekstern validitet*, handler dette om resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til andre forskningsprosjekter. All forskning har som mål å trekke slutninger utover de opplysningene som samles inn og analysen som foretas av disse. Her er det imidlertid viktig å være kritisk til egen analyse (Johannessen et al., 2010).

Å mene at data som måles og tallfestes ved hjelp av spørreskjemaer uten videre kan regnes som objektive og pålitelige, kan kanskje være riktig når man spør om konkrete opplysninger, for eksempel alder, sivil status og høyeste fullførte utdanning. I andre tilfeller gir ikke denne måten å samle inn data på mer “sann” informasjon enn andre måter å gjøre det på. Det er viktig å huske at spørsmålene som respondentene skal ta stilling til, kan tolkes på forskjellige måter av dem som fyller ut skjemaet (Johannessen et al., 2010, s.260). I denne sammenhengen var det derfor som nevnt viktig å arbeide grundig med utformingen av spørsmålene og selve kommunikasjonsaspektet i disse. Konstruktive tilbakemeldinger fra testpersonene, bidro blant annet til å gjøre noen av spørsmålene enda mer brukerorienterte. I etterkant, ser vi likevel at vi har vært noe uklare i spørsmålsformuleringene ved enkelte spørsmål. Når det for eksempel gjelder spørsmålene omkring “erfaring som leder”, spurte vi

først konkret om respondentene hadde tidligere erfaring som leder eller ikke. Deretter fikk respondentene som hadde svart ja på dette spørsmålet, mulighet til å presisere hva slags type tidligere ledererfaring det var snakk om. Svaralternativene her var “på samme skole”, “på annen skole”, “i annen offentlig virksomhet”, “i privat næringsliv” og “i annen type offentlig virksomhet”. Det vi imidlertid risikerte *ikke å få svar på* i denne sammenhengen, var respondenter som hadde vært i samme lederstilling i lang tid, men i samme stilling og på samme skole, og altså egentlig hadde lang erfaring som leder, om ikke tidligere erfaring, slik spørsmålet var formulert. I forhold til type ledererfaring ser vi også at vi skulle ønsket at informasjonen i større grad hadde fanget opp de som har ledererfaring fra flere ulike sektorer. Informasjonen er dermed begrenset med tanke på å trekke slutninger. Når det gjelder spørsmålet om lederutdanning, svarer mange at de har, men “påbegynt”. Det er vanskelig å vite hva som menes her. Metodeteknisk kunne dette vært løst ved *flervalg*, eller ved mulighet for å utdype svaret i åpen tekstboks. En av svakhetene ved slike spørreskjemaundersøkelser, er jo som nevnt at man har få eller ingen muligheter til å justere spørsmål og svar i etterkant, i motsetning til i kvalitative undersøkelser, der man har mulighet til å være åpen for ny informasjon og justere datainnsamlingen underveis. Da er det imidlertid som nevnt svært viktig å være kritisk til egne data og analysen av disse.

I tidspunktet for gjennomføringen av undersøkelsen, sto organisasjonen oppe i både budsjettarbeid og innføring av nye administrative systemer. Dette *kan* tenkes å ha hatt noe innvirkning på svarene, uten at dette gjør verdien av svarene mindre. Når man i en slik periode for eksempel får spørsmål som omhandler hvorvidt man har tilstrekkelig kompetanse, om hvilke områder man har behov for mer kompetanse i, personlig jobbopplevelse og andre spørsmål som omhandler lederrollen, er det grunn til å tro at svarene kan preges av den situasjonen man står oppe i. Dette gjelder også respondentene svar når de ble bedt om å anslå hvor mye tid av sin ledelsesressurs de brukte på henholdsvis administrasjon, faglig-pedagogisk ledelse og personalledelse, kontra hva som ville vært en ideell ledelsesressurs i forhold til disse elementene. I en periode, der blant annet budsjett-arbeid og innføring av nye systemer tar mye fokus, er det grunn til å tro at dette vil påvirke svarene på disse områdene i forhold til hvor mye tid man bruker (og ønsker å bruke) på for eksempel administrativ ledelse. Flere liknende faktorer i arbeidshverdagen vil dermed til all tid kunne påvirke svarene og bidra til at helhetsbildet farges, uten at dette gjør verdien av svarene eller påliteligheten av undersøkelsen mindre.

Vi har tidligere vært inne på at en av fordelene av å velge en kvantitativ undersøkelse, blant annet er at et større utvalg av informanter vil danne grunnlaget for empirien. Vi har også påpekt hvordan en slike type tilnærming til materialet var en mer nøytral måte for oss å gripe det hele an på, siden vi selv er ansatte i Hedmark fylkeskommune. I denne sammenhengen vil kanskje noen stille spørsmål ved påliteligheten av de jevnt over positive svarene i undersøkelsen (se kap.5). Vi har imidlertid en litt annen forklaring på dette. Et overordnet fokus for undersøkelsen, var som nevnt at fokuset skulle ligge på de *mulighetene* som finnes innenfor handlingsrommet til mellomlederne i Hedmark fylkeskommune. Dette mulighetsperspektivet i undersøkelsen kan naturligvis gis noe av ansvaret for at resultatene er så vidt positive. Vi mener likevel at de positive svarene også kan ha en litt annen forklaring, som vi vil belyse nærmere i analysen av resultatene (se kap.5). Med bakgrunn i dette mener vi at svarene i denne sammenhengen både er troverdige og pålitelige.

Det hadde vært interessant å innlemme et større utvalg av informanter i vår undersøkelse. Vi var en stund inne på tanken om å gjennomføre undersøkelsen i to fylkeskommuner, for på denne måten å kunne sammenlikne resultatene i to fylker. Vi vurderte også å gjennomføre kvalitative intervjuer med noen av informantene. Dette for å utdype svarene i undersøkelsen, og gå i dybden på enkelte emner. Vi avveide etter hvert at dette vil bli en for stor oppgave innenfor vår avgrensning og omfang av oppgave. Dette kunne imidlertid være interessant for videre forskning omkring emnet. Vi håper med dette at vår undersøkelse har overførbarhet, eller *ekstern validitet*, og at resultatene kan overføres til andre forskningsprosjekter som et utgangspunkt, eller som bakgrunn for videre forskning om emnet.

4 OPPGAVENS TEORIGRUNNLAG

Teorikapittelet har til hensikt å trekke fram det vi mener er særlig relevant teori og forskning for mellomledelse og vårt forskningsspørsmål. Det er en lang rekke med teori og forskning som det kunne være spennende å vurdere våre empiriske funn opp i mot. Når vi nå gjør et utvalg, gjør vi det altså ut ifra hva vi mener er spesielt relevant for å belyse vårt forskningsspørsmål.

Perspektivet om mellomledelse bygger på klassisk organisasjonsteori. Grunntanken i mye empirisk forskning som er gjort de senere tiår, bygger videre på det klassiske perspektivet for å utdype ulike elementer ved mellomledelse i profesjonsbaserte organisasjoner. Herunder kommer forskning både generelt og på utdanningsinstitusjoner spesielt. Den nyere forskningen vi har sett på baserer seg i stor grad på norske forhold og den norske skolesituasjonen. Vi finner dette mest mulig hensiktsmessig, da dette gir best grunnlag for analyse, all den tid norsk skole skiller seg fra andre land på en del sentrale punkter (se kap.2).

Vi kommer gjennom teorikapittelet til spesielt å belyse organisasjonskontekst, institusjonalisering som grunnlag for ledelse, mellomlederen i profesjonsbyråkratiet samt noen faktorer som ut ifra et teoretisk standpunkt antas å påvirke handlingsrom for ledelse.

4.1 Teoretisk innledning

En organisasjon er et sosialt system som er bevisst konstruert for å realisere bestemte mål (Etzioni, 1982, referert i Jacobsen & Thorsvik, 1997)). Det er ulike innfallsvinkler til analyse og drøfting av organisasjoners oppbygning og elementer. Vi er imidlertid opptatt av aktørers atferd i organisasjonen, og tar utgangspunkt i et sett av formelle, strukturelle forhold/betingelser som det er allment antatt at kan påvirke atferden. (Formell normativ struktur, Egeberg, 1989). Men dette settes inn i en kontekst preget av et samspill med omgivelser og interne, uformelle strukturer.

Hva gjelder ledelse finnes det en rekke definisjoner, og definisjonen av god ledelse avhenger dermed av hvilken ledelsesteori man velger som utgangspunkt (Yukl, 2006; Bergheim, Westli & Eid, 2007). I vår sammenheng vil ledelse defineres *som prosessen med å påvirke*

aktivitetene til en organisert gruppe i retning av måloppnåelse (Rauch & Behling, 1984, i Yukl, 2006, s.3). Ledelse kan dermed forstås som en kontinuerlig prosess der lederne tar i bruk ulike midler for å påvirke en gruppe til å oppnå felles mål.

Effektiv ledelse er viktig for å oppnå organisatorisk effektivitet (Thomas, 1988, Yukl, 2006). Forskning viser blant annet at forholdet mellom leder og underordnet er viktig fordi det er relatert til trivsel, lojalitet, motivasjon, fravær og gjennomtrekk (Eby, Freeman, Rush & Lance, 1999, Epitropaki & Martin, 2005), som bestemmer den totale produksjonen. Samtidig setter behovet for å løse flere oppgaver med færre ressurser stadig større krav til ledelse i organisasjoner, fordi det blir viktigere å lykkes med innovasjon for å møte dem. Å lykkes med å utvikle god ledelse er derfor avgjørende for å oppnå organisasjonens mål og sikre en effektiv forvaltning av ressursene på sikt.

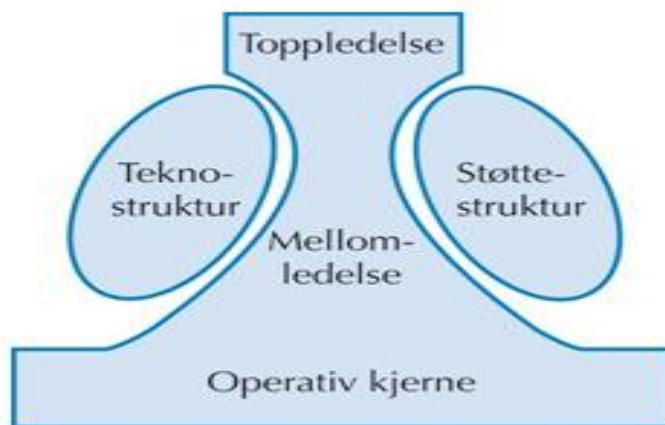
Akkurat som for organisasjonen som helhet, vil også ledelse skapes innenfor en struktur påvirket av den situasjon organisasjonen står overfor. Dette er sentrale teoretikere som Mintzberg (1973), Adize (1984), Quinn (1965) og Fayol (1965) enige om. Ledelse vil variere mellom ulike kontekster og ut i fra de krav som organisasjonen og konkrete utfordringer stiller, med tanke på lederegenskaper. Optimalt vil et lederteam være sammensatt av et sett med egenskaper som dekker over flere ulike roller, gitt den konkrete organisasjons behov.

4.2 Strukturell ramme

Mintzbergs grunnmodell

Henry Mintzberg presenterer en modelltenkning ut ifra at en organisasjon består av fem hoveddeler, som “settes sammen” i relative størrelser til hverandre. Delene balanseres i forhold til hverandre ut ifra hva slags organisasjon det er snakk om og hva slags omgivelser denne opererer innenfor. Dette gir grunnlag for et sett av organisasjonsformer, eller konfigurasjoner, som gir et bilde på hvordan en gitt form for organisasjon fungerer (Mintzberg, 1983).

Mintzbergs ulike konfigurasjoner – eller organisasjonsutforminger – består altså av fem hovedkomponenter som står i relasjon til hverandre. Utgangsmodellen framgår av figur 4.1, og komponentenes styrkeforhold justeres i forhold til hverandre etter hvilken type/kategori organisasjon en snakker om.



Figur 4.1: De fem hovedkomponentene i en organisasjon (Mintzberg)

Hver av de fem hovedkomponentene forklares av Mintzberg som følger:

Den operative kjernen består av de som gjør det grunnleggende arbeidet innenfor kjernevirksomheten; det vi ofte kaller "førstelinja". De gjør det nødvendige arbeidet som organisasjon må utføre for at overordnede mål skal realiseres. I en skole vil dette først og fremst være de som er i direkte relasjon til elevene i undervisningen, dvs lærerne.

Det strategiske toppunktet/toppleidelsen er den øverste ledelsen, som har det øverste administrative ansvaret for organisasjonen og for at organisasjonens mål nås på en effektiv og tilfredsstillende måte. For å kunne gjøre dette må den holde øye med omgivelsene, og bestemme og trekke opp de store linjene. I skolen vil dette først og fremst være rektor. I et overordnet perspektiv vil det også innbefatte skoleeier.

Mellomledelsen har ansvaret for å føre tilsyn, koordinere, styre og sørger for ressurser til den operative kjernen. Den er, via sin delegerte formelle autoritet (beslutningsmyndighet), linken imellom komponentene - og skal formidle informasjon oppover og nedover mellom den operative kjernen og toppleidelsen. I en skole er dette avdelingslederne.

Teknostrukturen ligger på siden av den administrative komponenten og omfatter spesialister, teknikere og analytikere som setter standarder og mål, måler og inspiserer. De inngår ikke i selve produksjonen, men vil gjennom å utforme planer, lage rutiner og drive økonomikontroll i stor grad påvirke selve produksjonen. Dette er med andre ord de klassiske stabsfunksjonene i en organisasjon.

Støttestrukturen er spesialiserte enheter som ikke er involvert i selve produksjonen, men som er nødvendig for at organisasjonen skal fungere og sine mål. I skolene vil dette være funksjoner som for eksempel kantine, renhold, lønnsutbetaling, sentralbord og drift.

Med dette utgangspunktet sorterer altså Mintzberg organisasjoner inn i fem strukturelle typologier, eller konfigurasjoner. Disse er entrepenørorganisasjonen, maskinbyråkratiet, det profesjonelle byråkratiet, den divisjonaliserte organisasjon og ad-hocratiet/den innovative organisasjon (Mintzberg, 1979; 1988).

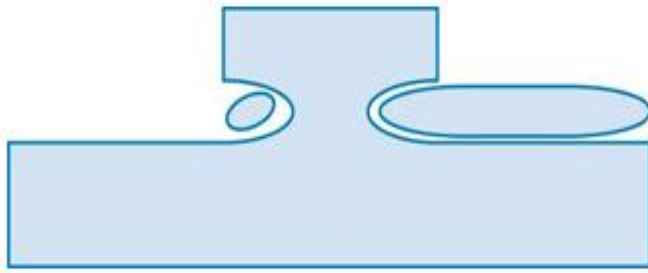
I “virkelighetens verden” vil en imidlertid som oftest finne snev av flere typer i en og samme organisasjon – som hybride organisasjonsformer. Mintzbergs oppsett har idealiserte og stiliserte former – og er nærmest som idealtyper å regne. Han sammenligner selv sin egen teori med legoklosser, der de fem hovedformene er ment som byggesteiner og et utgangspunkt for å danne mer realistiske former tilpasset den situasjonen man står overfor (Mintzberg, 1988).

Innenfor de fem typologiene er det sentrale trekk som skiller modellene fra hverandre, som koordineringsmekanismer, kjerneelementer i organisasjonen og type desentralisering. I neste kapittel skal vi se nærmere på hva Mintzberg sier om konfigurasjonen “det profesjonelle byråkrati”.

4.3 Profesjonsbyråkratiet/ det profesjonelle byråkrati

Etter Mintzbergs modell

Som framgår av figur 4.2 er det *den operative kjernen* som er nøkkeldelen i denne organisasjonsformen/konfigurasjonen. Den er sentral, omfangsrik og sterk sammenlignet med de øvrige strukturkomponentene. Formen kjennetegnes med profesjonalisering, og at de ansatte er tildelt mye beslutningsmyndighet og handlefrihet i sitt daglige arbeid.



Figur 4.2: Det profesjonelle byråkratiet (Mintzberg)

Det er få ledelsesnivåer i mellom det strategiske toppunktet og den operative kjernen, dvs at strukturen er flat og desentralisert. Styring og koordinering av virksomhetens produksjon er i avgjørende grad avhengig av de enkelte profesjonsarbeidernes skolering, kompetanse, og påvirkning. Det er lite formell innblanding og den enkelte fagperson kan i stor grad få utfolde sin ekspertise. De er høyt utdannede eksperter, og får gjøre og bruke tiden sin til det de kan best, noe som imidlertid gir store utfordringer i forhold til samordning og kvalitetskontroll. Men fast ansatte fagfolk i et fagbyråkrati med løst koplede systemer er langt på vei immune mot formelle sanksjoner, slik at ledelsen må finne andre måter å håndtere dette på.

Mellomledelsen er verken særlig verdsatt eller utviklet i det profesjonelle byråkrati, og utgjør en liten andel. Det er ikke stort de kan gjøre for å standardisere, overvåke eller koordinere den operative kjernen, særlig på grunn av kompleksiteten i arbeidet som utføres og den tydelige kollegiale strukturen. Det er lite behov for og nytte av direkte overvåkning og gjensidig tilpasning mellom enhetene, og det er en flat og desentralisert struktur – både horisontalt og vertikalt. Grunnlaget bygger på en etterspørsel etter tjenesten. Profesjonene har med andre ord stor makt. Ytterst sett er det slik at derom den enkelte ikke får relativt frie tøyler, slutter de bare og begynner et annet sted.

Allikevel har mellomledelsen en sentral rolle. For det første tar de seg av strukturelle forstyrrelser som oppstår. For det andre får de en nøkkelrolle i grensesnittet mellom de profesjonelle i organisasjonen og andre aktører og partnere på utsiden. Men det forutsettes i lengden allikevel legitimitet i den operative kjernen. Makten ligger dermed i den operative

kjernen og den kollegiale strukturen, mens mellomlederen hovedsakelig blir en serviceleder (“vaktmesterledelse”).

For den operative kjernen, er dette en svært demokratisk struktur. Ikke bare kontrollerer de sitt eget arbeid, men de søker også kollektiv kontroll over de administrative beslutningene som påvirker dem. Dette gjøres gjennom kontroll over mellomledernivået i organisasjonen, noe som oppnås gjennom at mellomlederstillingene er besatt av noen fra egne rekker. Skal ledelse på dette nivået ha noen som helst innflytelse i en slik struktur, må de være sertifiserte medlemmer av profesjonen, det vil si at de er foretrukket av den operative kjerne, altså profesjonene.

Omfattende desentralisering av beslutningsmyndighet kan finne sted fordi den operative kjernen består av profesjonelle som i kraft av sin utdanning forventes å ha kompetanse som tilsier at de løser oppgavene på en tilfredsstillende måte (Jacobsen & Thorsvik, 1997). Koordinering oppnås slik gjennom en standardisering av oppgaveløsningen, gjennom systematisk rekruttering av foretrukne ferdigheter. Dermed skapes en forutsigbarhet i forhold til oppgaveløsningen.

Forutsigbarheten har den effekt at den gir standardisert atferd. Dette fører til standardisering av ferdigheter, som står helt sentralt i det profesjonelle byråkrati. Alt hviler på ferdigheter og kunnskaper i funksjonene til de operative profesjonene. Men samtidig innebærer det en kompleksitet som krever kontroll. Det avgjørende blir da koordineringen av disse standardiserte ferdighetene, samt de tilliggende designparametrene trening og “indoktrinering”. Man sikrer seg at ferdighetene er tilstrekkelig standardiserte og sosialiserte hos de ansatte. Disse gis så betydelig kontroll over eget arbeid. Standardiseringen foregår dermed hovedsakelig på utsiden av organisasjonens egen struktur – i fagutdanningen og deretter sammen med kollegaer innenfor samme fagkrets. Vi snakker med andre ord om “the power of expertise”.

Trening, og det Mintzberg selv kaller indoktrinering (1983), er en komplisert sak i det profesjonelle byråkratiet. Med utdanningen som tillærte ferdigheter og utgangspunkt, blir praksis, justeringer av andre fagfolk og videre faglig utvikling viktig i den videre prosessen for å sikre en viss standardisering av kompetansen. Men all treningen har ett mål; å internalisere standarder som server “klienten” og sikrer måloppnåelsen. Slik koordineres det profesjonelle arbeidet.

Teknostrukturen er spesielt liten i det profesjonelle byråkrati. Arbeidsprosessene i seg selv er for komplekse til at de kan standardiseres eller programmeres av analytikere. Dermed kan man ikke fullt og helt stole på formalisering og /eller plansystemer for å kunne kontrollere arbeidet i profesjonelle byråkratier.

Støttestaben (støttestrukturen) derimot, er sentral. Denne har som primærfokus å serve den operative kjernen. Det er naturlig å bakke opp fagfolkene med så mye støtte som mulig, gitt de høye kostnadene knyttet til fagfolkene. På den måten får den operative kjernen holde på med det de skal, mens andre tar seg av det mer rutinepregede.

Et fagbyråkrati responderer sakte på endringer i omgivelsene, og reformbølger gjør som regel lite inntrykk. Fagfolkene oppfatter ofte endringer i omgivelsene bare som et irriterende uromoment. Dette innebærer et utfordrende paradoks; hver for seg kan fagfolkene være helt i forkant på sitt fagfelt, mens virksomheten som helhet har et meget lavt endringstempo. Det skapes i stedet drakamper mellom komponentene, der det trekkes i ulike retninger.

Det strategiske toppunktet ønsker å sentralisere for å kunne kontrollere. Mellomlederne tenderer å beskytte og fremme egen enhet sine interesser. Teknostrukturen ønsker standardisering, mens støttestaben vil ha mer utbredt samarbeid basert på delegert beslutningsmyndighet. Den operative kjernen vil derimot ha minst mulig påvirkning fra noen av de andre komponentene å gjøre. I den grad de søker støtte, er dette utenfra; fra fagforeninger eller faglige kollegaer andre steder.

Manglende kontroll over arbeid på siden av det som ligger til profesjonen i seg selv, og den standardiseringen som følger profesjonen, er i følge Mintzberg selv hovedproblemene ved denne typologien. Det er ingen måte å korrigere avvik som profesjonen selv velger å overse. Hva profesjonene tenderer å overse er hovedproblemet for koordinering og innovasjon som dukker opp med en slik konfigurasjon.

4.4 Mellomledelse i profesjonsbyråkratiet

4.4.1 Skolen som profesjonsbasert organisasjon

Helt siden begrepet “vitenskapelig ledelse” oppsto har en gjort gjentatte forsøk på å forbedre skolene gjennom å få dem til å fungere som maskinbyråkratier (Bolman & Deal, 2009). Lærerne ser seg imidlertid som profesjonelle, med tilstrekkelig autonomi til selv å vurdere ut ifra egne erfaringer, kompetanse og dømmekraft hva som gir elevene best mulig læringsutbytte. Skolene som organisasjoner avspeiler historisk godt Mintzbergs teori om det profesjonelle byråkrati med en sterk operativ kjerne, som skissert i kapittel 4.3. Et viktig stikkord er den norske videregående skole som løst koplede systemer (Paulsen, 2011). Når en organisasjon fremstår som et løst koplede system, blir det uklart hvem som har rett og plikt til å delta i beslutningstakingen, hva som kan anses som viktige problemer og likeledes hva som anses som gode løsninger. Dette kan være med å forsterke den operative kjernes oppfatning av seg selv som sterk deltaker i beslutningsprosesser. Forskere har imidlertid sett at en løst koplede organisering kan ha sine fordeler, for eksempel i forbindelse med innovasjons- og fornyelsesprosesser eller som støtte til den formelle organisasjonen (Egeberg, 1984).

Rammebetingelser for ledelse kan by på utfordringer i en profesjonsbasert organisasjon (Lund, 2010). De profesjonelle utviser en stor grad av skepsis til å la seg lede av noen andre enn personer fra egen profesjon. I skolen ser en dette fortsatt tydelig gjennom at det for mange er utenkelig at en rektor eller mellomleder ikke har pedagogisk utdanning og for den saks skyld undervisningserfaring. Legitimitet og autoritet i lederrollen bygges med andre ord gjennom lederens tilknytning til fagprofesjonen. Allikevel skal vi i det følgende se at de senere års utvikling i norsk skole og ledelse av denne, har beveget seg stadig mer bort fra Mintzbergs klassiske teori om profesjonsbaserte organisasjoner.

Mellomlederne har fått en avgjørende rolle i slike organisasjoner, nettopp fordi alle organisasjoner har både et strategisk og et operativt nivå - som har behov for et planleggende, koordinerende og meglende nivå i mellom. Ledelsesforskningen har som nevnt vist at mellomlederrollen er avgjørende for endring, tilpasning og utvikling i organisasjonen (Paulsen, 2009). Den moderne lederrollen i skolen som en profesjonsbasert organisasjon, forventes å være en aktiv leder mot omgivelsene, samtidig som en skal være en resultatansvarlig leder innenfor handlingsrommet til den enkelte skole (Lotsberg, 1997).

4.4.2 Mellomlederrollen i videregående skole

I lang tid var Mintzbergs beskrivelse av det profesjonelle byråkrati en dekkende beskrivelse også av situasjonen i skolen. Mellomledernivået sto svakt og fagfolkene styrte snarere mellomlederne, enn motsatt. Mellomledernes legitimitet var tuftet på profesjonenes aksept og tillit, gjennom at mellomlederen ble sett på som en “først blant likemenn” og representant for sin profesjon. Mellomlederen var det sosiale båndet utad mot andre fagmiljøer, noe som førte til en standardisering for yrkesgruppen. En standardisering styrt av fagprofesjonen selv, og ikke skoleeier/arbeidsgiver.

På 1990-tallet begynte imidlertid dette å røre på seg, i det skoleeier/arbeidsgiver ønsket å styrke mellomleders rolle som arbeidsgiver. Det tydeligste skiftet kom i 1996, hvilket vi også har beskrevet innledningsvis (kap.2.1). Man så da et klart skille, i forhold til at skoleeier som arbeidsgiver i stadig større grad tok grep for å ta over makta over ledelsestenkningen. En begynte på det tidspunktet å bryte med det tradisjonelle lærerregimet, med hovedlærer som leder med kun faglig ansvar og rektor som den eneste som utøvet arbeidsgiveransvar. Endringen medførte altså at man gikk fra en flat struktur med rektor som nærmeste leder for hele personalet, til en hierarkisk flernivåmodell med mellomleder og rektor. Mellomlederne fikk gjennom endringen et sterkere hierarkisk lederansvar i linja enn tidligere, med budsjett - og personalansvar i tillegg til det faglige og pedagogiske ansvaret. Mellomleder ble overordnet den enkelte ansatt. På denne måten ble det etablert en formell ledelseslinje fra rektor til klasserommet.

Slik ble det reelle innholdet i rollen, og plasseringen i myndighetshierarkiet, styrket. Mellomlederne fikk en tydeligere plass som en del av ledelsen ved den enkelte skole, noe som ble synliggjort rent faktisk ved at de trådte inn i skolens ledergruppe. Dette betydde at mellomledernes helhetlige ansvar ble satt i fokus, og at mellomlederne ble deltakere i, og medansvarlige for, beslutninger/ beslutningsprosesser. Mellomlederen må derfor ta inn over seg helheten og organisasjonens beste på en helt annen måte enn tidligere.

Mellomledere er spesielt viktige for organisasjonen fordi de befinner seg på et organisasjonsnivå med god nok detaljkunnskap og samtidig nødvendig oversikt til å fatte viktige beslutninger. Det er imidlertid spesielle utfordringer knyttet til mellomlederrollen når det gjelder prioriteringen mellom hensynet til overordnede mål og strategier og utøvelse av personalansvar. For å kunne stå i dette spenningsfeltet er det nødvendig å være bevisst sin egen organisasjonsrolle. Dersom krysspresset blir for stort kan mellomlederen miste evnen

til riktige prioriteringer, nødvendig overblikk og opprettholdelse av effektive informasjonslinjer i organisasjonen (Paulsen, 2009).

Endringen i ledelseslinja som er beskrevet ovenfor medførte altså et langt større rom for krysspress, med forventninger både ovenfra og nedenfra i organisasjonen. Dette beskrives ikke minst av forskning utført av Wise på 90-tallet, - på mellomledere i den engelske skolen. Resultatene viste at rollen var preget av tvetydighet i rolleforventninger (“role ambiguity”) (Wise & Bush, 1999; Wise, 2011).

Mellomlederens posisjon mellom topp og bunn i organisasjonen kan også være en kilde til rollekonflikter, så vel som rollestress/krysspress. Nyere empirisk forskning har satt dette på dagorden, og forklaringsvariablene er mange. Opplevelsen av knapp tid er ett av funnene (Lund, 2010). I samfunnsdebatten generelt snakkes det ofte om knapphet på ressurser, og det er mye fokus på økonomi og økonomistyring. Uansett hvor mye som bevilges, er det ikke nok til å utføre og fylle det de ulike forventningene tilsier, og økonomifokuset påstås i skolene å gå utover muligheten til pedagogisk og faglig utvikling. Samtidig øker kontrollaspektet i samfunnet og offentlig sektor, og det stilles store krav fra nasjonale myndigheter til at fylkeskommunene og dermed skolene bruker ressurser på å rapportere og dokumentere. Også utviklingen mot et mer rettighetsbasert samfunn, og dermed elevenes fokus på sine individuelle rettigheter, krever at det benyttes store ressurser til å dokumentere og rapportere, både mot eksterne aktører og oppover i linja. Virksomhetsstyringsverktøy innføres, og det er mellomlederne som skal sikre at dette utføres, følges opp og lykkes. Det oppleves altså kutt i ressurstilgangen, samtidig som en opplever at en skal utføre stadig flere oppgaver. Med dette som utgangspunkt er det åpenbart at særlig avdelingslederne i sin mellomlederrolle opplever å bli dratt i “alle retninger”, og at både stress og konflikter kan oppstå som følge av dette. Dette er et kjent og mye omtalt fenomen (Wise, 2001; Wise & Bush, 1999).

Stortingsmeldingen framhever noen konkrete suksesskriterier for å kunne utvikle en kultur for læring (Mathisen, 2008). Samtidig framholder meldingen målstyring som styringsform, noe som innebærer at stadig mer tid av lederens tid må brukes til dokumentasjon og rapportering. Denne dobbeltheten i meldinga inviterer til at mellomlederne stadig oftere står i situasjoner der de opplever krysspress og dilemmaer mellom administrative oppgaver og det å følge opp den pedagogiske praksisen (Gunnedal, 2007).

Oppsummert kan vi si at mellomlederens unike rolle midt mellom topp og bunn gir han/henne en posisjon der han/hun kan påvirke begge veier, samtidig som dette kan gi

rollestress og konflikter. I sin utøvelse av rollen ligger mellomlederens muligheter til å lykkes i å nå sine målsettinger. På hvilken måte handlingsrommet tas i bruk avhenger av både de begrensninger og muligheter som ligger der, men ikke minst den enkelte mellomleders bevissthet, kunnskap og kompetanse til å ta i bruk dette handlingsrommet. (Paulsen, 2008; Paulsen 2008a)

Dette handlingsrommet vil vi gå nærmere inn på å beskrive i kapittel 4.5, både ut fra et teoretisk syn på handlingsrom for ledelse, men også slik forskningen har vist at mellomlederen i videregående skole kan utnytte sitt handlingsrom. Her vil mellomlederens unike posisjon i forhold til å øve påvirkning og innflytelse belyses.

4.5 Handlingsrom for ledelse

4.5.1 Begrepsavklaring – handlingsrom for ledelse

Handlingsrommet benyttes ofte som begrep for å beskrive rommet den enkelte har til å utføre sin rolle eller gjerning. Dette handlingsrommet er betinget av flere faktorer, og det kan deles i *et formelt* og *et uformelt handlingsrom* (Strand, 2001) Det formelle handlingsrommet består av lederens definerte ansvarsområde for sin stilling, herunder oppfølging av personal, fagutvikling og økonomiforvaltning, samt rammebetingelsene gitt av stillingsbeskrivelse og organisasjonskart. Det uformelle handlingsrommet kan beskrives som hvordan lederen forstår og fortolker sin rolle som leder og de valgmulighetene som ligger i rollen. Her vil også lederens personlige egenskaper spille inn, samt lederens legitimitet i form av rollen han/hun innehar. Gjennom aktiv rolleforståelse kan ledere skaffe seg handlingsrom. Dette må også ses i sammenheng med den gitte situasjon man befinner seg i. Ingen organisasjon er lik, og lederen/mellomlederen må tolke sin rolle ut ifra den kontekst man er en del av og det samspillet man skal utøve innenfor en slik gitt ramme.

I korthet kan man si at handlingsrommet består av de fullmakter en leder formelt har, det uformelle mandat lederen har opparbeidet seg, og tiden som kan disponeres på oppgaver etter eget valg (Strand, 2001).

En annen forklaring av begrepet, er at handlingsrommet ligger i gapet mellom de betingelser og begrensninger som er satt for jobben (utenfra) og de krav som ligger (innenfra). Dette

gapet er ikke fast, men kan strekkes og tøyes. Stewart presenterer handlingsrommet som et mulighetsrom mellom disse krav og begrensninger (Stewart, fra Strand, 2001)

Betingelsene som organisasjonen og konteksten gir, er i stor grad beskrevet gjennom det formelle handlingsrommet. I kompetanse ligger lederens formelle kompetanse, men også lederens kompetanse i form av ferdigheter, evner og holdninger. Innenfor disse ferdighetene ligger mye av den enkelte mellomleders rom for handling. Dette kan også sies å ligge innenfor det uformelle handlingsrommet. Hvordan kompetanse som faktor påvirker lederens handlingsrom beskrives nærmere i kapittel 4.6.

Skoleledelsens rammebetingelser for utøvelse av gjerningen betinges av lov- og avtaleverk, fylkeskommunens og skolens vedtatte strategier og retningslinjer, økonomi, menneskelige ressurser, elevgrunnlag m.m. Innenfor disse rammebetingelsene, og dette området, ligger ledelsens handlingsrom. Paulsen (2008) uttrykker det slik: "Et handlingsrom er aldri mer enn et potensiale, som må utnyttes til å binde sammen inntrykk, kunnskap og ideer fra ulike deler av organisasjonen.

I denne oppgaven definerer vi handlingsrommet til å bestå av de fullmakter en leder formelt har, det uformelle mandat lederen har opparbeidet seg, og tiden som kan disponeres på oppgaver etter eget valg (Strand, 2001). Siden handlingsrommet ligger der – er til stede - vil lederens bevissthet, kompetanse og kapasitet være avgjørende i forhold til hvordan lederen makter å ta i bruk/unytte handlingsrommet. Handlingsrommet dreier seg altså om å ta i bruk de muligheter man faktisk har.

4.5.2 Mellomlederens handlingsrom for ledelse

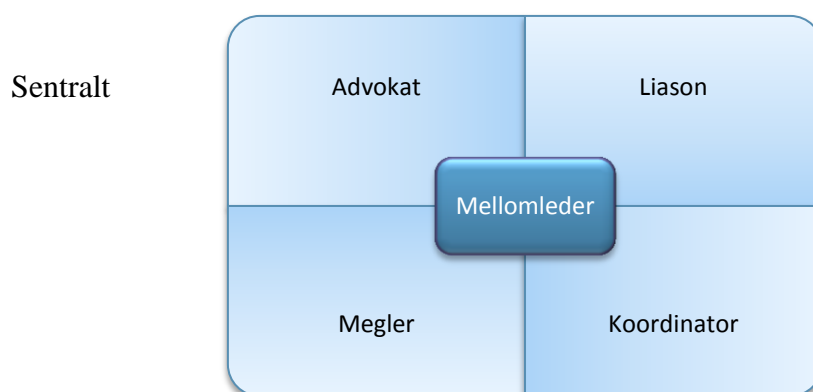
Som nevnt tidligere, så man utover 2000-tallet at tenkningen rundt mellomlederens rolle og påvirkning/innflytelse gikk i en ny retning, der en blanding av Mintzbergs klassiske teori om konfigurasjoner og det profesjonelle byråkrati, samt nyere empirisk forskning og teori om mellomlederen som en helt sentral endringsagent i videregående skole, fikk stadig større fokus. Mellomlederens posisjon mellom rektor og lærerne, jf. figur 4.2, gir muligheter til å påvirke beslutninger, samhandle med andre aktører og ha innflytelse på meningsdannelsen. Det vises her til teorier om handlingsrom, jf. kapittel 4.5.1, der disse tre aspektene kan sies å virke inn både på det formelle og det uformelle handlingsrommet.

Mellomlederen har, som tidligere omtalt, i tillegg til å være en del av rektors ledergruppe, vanligvis ansvar for personalledelse, pedagogisk ledelse, administrativ koordinering og avgrenset budsjettstyring innenfor sin avdeling. Mellomlederen må derfor både koordinere og planlegge den operative virksomheten og megle mellom topp og bunn i organisasjonen. Mellomlederen må forholde seg til forskjellige interesser og ønsker på de to ulike nivåene, samt være lojal mot toppledelsen og føre deres ønsker og beslutninger videre ned i organisasjonen, selv om han eller hun ikke er enig. Forekomsten av opplevd rollekonflikt og rolleklarhet er ikke uvanlig blant mellomledere (Paulsen, 2008; 2009).

Men samtidig ligger det muligheter i dette. Nyere empirisk forskning indikerer at mellomleders innflytelse er langt mer omfattende enn tidligere antatt (Printy, 2008; Paulsen, 2008; Dimmen, 2005). Det er mellomlederen som er bindeleddet mellom topp og bunn i organisasjonen, men betydningen av denne rollen har vært sterkt undervurdert og dermed blitt gitt lite oppmerksomhet. *Uten mellomlederne stopper Norge. Topplederne er oppskrytt. Det er nemlig mellomlederne som sørger for å få satt ting ut i livet i bedriften.* Dette er å lese i en kronikk i Aftenposten i 2008, av Ole Hope ved Norges Handelshøyskole. Uttalelsen har vist seg å ha god støtte i senere vitenskapelig forskning, særlig innfor større organisasjoner med høy kompetanse. Forskning viser at mellomlederen er avgjørende viktig for både endring, tilpasning og utvikling i organisasjoner. Det viser seg at proaktive, men støttende mellomledere er sterke pådrivere for det som faktisk skal gjennomføres i den operative kjernen, samtidig som de har betydelig innflytelse i forhold til strategiske valg og beslutninger oppover i systemet (Paulsen, 2008). Ledelsesstudier fra sykehus viser spesifikt at mellomledere har større innflytelse enn topplerne og er "dynamoer" i teamet. Det gjelder både innen beslutningstaking og i forhold til det å være proaktiv i endringsprosesser (Pappas, Flaherty & Wooldridge, 2004). Mellomlederen har med andre ord langt større innflytelse enn tidligere antatt.

Paulsen har gjennom sin forskning utarbeidet en teori for muligheter for innflytelse og påvirkning, basert på fire metaforer for mellomleders handlingsrom i en organisasjon (Paulsen, 2007; 2008). Utgangspunktet er at ledelse er situasjonsbestemt, og skapes i relasjon til ulike grupper. For det første *advokat*, som betegner dimensjonen der mellomleder opptrer som fagperson og representant for sin avdeling. Gjennom dette kommer potensiell innflytelse oppover i beslutningsprosessene. For det andre *megler*, som henspiller på den

lokale innflytelsen mellomlederen har på avdelingen han/hun leder, og hvordan man samhandler og bedriver støttende ledelse overfor de ansatte. *Koordinator* er den tredje formen, som sier noe om den lokale innflytelsen lederen har gjennom planlegging, medarbeidersamtaler, møteledelse og daglig oppfølging. Den fjerde formen er *liason*, som sikter til den kontakt lederen har med ytre miljøer og nettverk, ikke minst gjennom å bygge tillit i ulike leire. En modell som beskriver de fire dimensjonene er presentert i figur 4.3.



Figur 4.3: Mellomlederens handlingsrom. De fire rutene illustrerer muligheter for innflytelse og påvirkning som en følge av den særegne mellomlederrollen. (Paulsen)

Utnyttelse av og samspill mellom innflytelseskanaler er det avgjørende kriteriet for å utøve ledelse uansett nivå. Men det spesielle med mellomlederne er hvordan de opererer i flere leire og slik sett har en unik posisjon til å være et avgjørende bindeledd gjennom den unike posisjonen de har for å binde sammen inntrykk, ideer og kunnskap fra ulike deler av skolens organisasjon (Paulsen, 2008). Men det betyr også at de må stå i et kryssende press med ulike forventninger fra, og mellom, de ulike leire som de opererer innenfor. Dimmen (2000) argumenterer for at mellomlederens handlingsrom er svært utfordrende, siden de både sitter i skolens ledergruppe og samtidig utfører oppgaver på linje med de som de skal lede (undervisningsplikt).

Nyere norsk forskning viser altså at mellomlederne har større innflytelse enn man tidligere var klar over (Paulsen, 2008; 2009). Det er her vist at mellomledere har store ytre kontaktnett og at de har mulighet til å påvirke beslutningsprosesser i toppledergruppen, pga. at de gjennom sin stilling har tilgang til mye viktig informasjon. Dette støttes av britisk forskning

som viser at muligheten for å påvirke og få til reell endring er større fra mellomledernivå enn fra toppledernivå. (Printy, 2008). Ønsker man å få til innovasjon og nyskaping inn i klasserommet og på den faktiske verdiskapingen som finner sted, spiller mellomledernivået en sentral rolle (Busher, 2005).

Dette bringer oss over i mellomlederens evne og mulighet til å samspille med andre aktører, både innenfor og utenfor organisasjonen. Denne evnen og muligheten (i form av både kompetanse, ferdigheter og formell posisjon) spiller en viktig rolle med hensyn til mellomlederens tilgjengelige handlingsrom. Et viktig funn her er betydningen av nettverk for utdanningsorganisasjoner. Nettverk er en betegnelse på et mønster av relasjoner eller forbindelser som finnes mellom mennesker og organisasjoner, og kan defineres som et sett av noder som bindes sammen av relasjoner mellom nodene. Nodene er aktørene i nettverket som kan være enkeltpersoner eller organisasjoner (Brass, Calaskiewicz, Greve, & Tsai 2004, i Paulsen, 2011). Relasjonene mellom medlemmene i nettverket defineres ved begrepsparet *svake* og *sterke bånd*. Sterke bånd karakteriseres av hyppig samhandling i nær sosial distanse. Svake bånd er motsatt karakterisert av at medlemmene av nettverket ikke møtes så ofte (Paulsen, 2011). Mange svake bånd kan være gunstige i forhold til søking av ny informasjon i omgivelsene, mens sterke bånd er gunstig for at medlemmene skal lære av hverandre. Man kan også snakke om tettheten i båndene, som beskriver hvorvidt medlemmer i nettverket samarbeider om “mange prosjekter” (Paulsen, 2011). Medarbeidere i skoler deltar generelt i en rekke nettverk (Song & Miskel, 2005). Slike nettverk gir viktig relevant kunnskap. Det er i Norge påvist at profesjonelle nettverk bidrar i forhold til elevenes fullføringsgrad i yrkesopplæringen (Marcussen & Sandberg, 2005). Nettverksledelse som form og strategi for å kunne prege den operative kjernen i en utdanningsinstitusjon blir dermed ett element i mellomlederens rolle (Paulsen, 2011). Tilsvarende forskning fra nettverksledelse i helsesektoren viser også at mellomledere som deltar aktivt i faglige nettverk, øker sin innflytelse i egen organisasjon (Pappas, Flaherty & Wooldridge, 2004, Pappas, Flaherty & Wooldridge, 2003). Samtidig viser også studiene at de samme lederne også har innvirkning på beslutninger og strategiske valg oppover i hierarkiet (Pappas, 2003, 2004).

I den sammenheng vil også mellomleders endringskompetanse ha stor betydning. Vedkommende må tilpasse seg organisasjonen ut ifra hvor stort handlingsrommet er (Christensen og Lægreid, 2002). Men samtidig er et handlingsrom aldri mer enn et potensial som må utnyttes til å binde sammen inntrykk, kunnskap og ideer fra ulike deler av

organisasjonen (Paulsen, 2008). Dette utdypes nærmere i kapittel 4.6 der forskning og teori på kompetansemessige og arbeidspsykologiske aspekter ved handlingsrommet er tema.

I det uformelle handlingsrommet ligger, som beskrevet i kapittel 4.5.1, blant annet lederens kompetanse i form av ferdigheter, evner og holdninger. Dette kan igjen ses i sammenheng med Paulsens fire dimensjoner; liason, megler, advokat og koordinator, der mellomlederens translatørkompetanse kan være avgjørende for om han/hun lykkes i samspillet for å påvirke og få gjennomslag for endringer. Denne translatørkompetansens beskriver Røvik (2007) som i tillegg til egenskaper som mot, tålmodighet og styrke, blant annet innebærer kunnskap om idéen og god kunnskap om den konteksten det oversettes fra og til. Det særlig viktige her blir dermed å *kombinere* kunnskap om både “avgivende” og “mottakende kontekst”. Translatørkompetansen vil være helt nødvendig for å få gjennomslag for ideer og endringer. Dette vil også belyses nærmere i kapittel 4.6.

4.6 Kompetansemessige og arbeidspsykologiske faktorer relatert til handlingsrom for ledelse

Ledelse er å påvirke en gruppes aktiviteter for å oppnå felles mål. Ledelse påvirker arbeidspsykologiske faktorer som trivsel, engasjement, lojalitet og velvære, fravær og vurdering av jobbskifte. God ledelse er derfor avgjørende for å levere best mulig tjenester. Hva som er god og effektiv ledelse har gjennom empiriske studier vist seg å være gode relasjoner mellom leder og medarbeidere, støttende ledelse, og såkalt transformasjonsledelse som gjør medarbeiderne mer produktive (Kuvaas, 2007; 2011).

Effektiv ledelse forutsetter imidlertid bredest mulig kunnskap. Dette innbefatter også kunnskap om egne prestasjoner, fordi forskning blant annet har vist at ledere med god selvinnsikt oppnår bedre effektivitet og høyere trivsel (Fleenor, Smither, Atwater, Braddy & Sturm, 2010). Samtidig har forskningen vist at selvinnsikten er begrenset for de aller fleste mennesker, og at flertallet av ledere vurderer seg selv til å score høyere på ulike ledelseskriterier enn hva omgivelsen gjør (Passer et al., 2009; Thaler & Sunstein, 2009; Cooper, 2002).

4.6.1 Kompetanse og handlingsrom for ledelse

Hva gjelder kompetanse, velger vi å skjele til Linda Lai (2004, s. 48) sin definisjon:

Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål

Denne har et bredere fokus, og innbefatter flere elementer, enn hva ofte er tilfelle i andre definisjoner for dette mye anvendte begrepet. Definisjonen til Lai innebærer både formalisert kunnskap, opparbeidede ferdigheter og også holdninger. Og ikke minst er kompetansen kun et potensial som må knyttes til hensiktsmessighet i forhold til organisasjonens mål og verdiskaping.

Dermed blir ikke kompetansen en egenskap, men derimot noe situasjonsbetinget – og noe som vil kunne påvirke lederens opplevelse av handlingsrom. En helhetlig vurdering av lederens rammebetingelser for ledelse, og kompetanse, må dermed ses i forhold til den konkret arbeidsplassen. Det samme gjelder kompetansen til de man leder. Mellomleders endringskompetanse får stor betydning i en slik virkelighet. Man må tilpasse seg organisasjonen ut ifra hvor stort handlingsrommet er (Christensen & Læg Reid, 2002).

Røvik (2007) snakker blant annet om translatørkompetanse, som blant annet innebærer kunnskap om idéer som må oversettes og god kunnskap om den konteksten det oversettes fra og til. Det særlig viktige her blir dermed å kombinere kunnskap om både “avgivende” og “mottakende kontekst”. Denne translatørkompetansen vil være helt nødvendig for å få gjennomslag for ideer og endringer.

En sentral del av kompetansebegrepet må slik sett knyttes til dyrking av den tause kunnskapen, og det å ha kultur for å være en lærende organisasjon (Lai, 2011b). Peter Senge (1999) definerer lærende organisasjoner som:

[...]en organisasjon der alle kontinuerlig øker sin evne til å skape resultater som de virkelig ønsker å oppnå, der organisasjonen oppmuntrer til nye måter å tenke på, der den kollektive visjonen om å skape det beste er satt i fokus, og der alle kontinuerlig lærer hvordan en lærer sammen.

I lærende organisasjoner er ett av kravene at det er et kraftfullt og tydelig lederskap med bevissthet om skolens kunnskapsmål (Stortingsmelding nr. 30, 2003-2004). Skolens formelle

ledere har gjennom Kunnskapsløftet fått i oppgave å samarbeide med lærerne og legge til rette for et godt læringsmiljø for alle. Rett og slett å skape en kultur for læring. Lærernes kompetanse skal styrkes, og det skal motiveres for endringer og forbedringer. Myndighetene stiller med andre ord krav om at rektor og mellomledere skal utvikle skolen mot en lærende organisasjon. Da er det nødvendig å få til samarbeid, nettverksbygging og erfaringsutveksling internt og eksternt. Dette vil være en forutsetning for skoleutvikling (ibid.). For at kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men deles og videreutvikles er samarbeid viktig (Møller et al., 2006).

Kultur for læring og mellomleders rolle som endringsagent, henger dermed sammen med evnen til å få ut organisasjonens potensiale. Her er det naturlig å vise til Linda Lai og hennes forskning omkring kompetanseutvikling i organisasjoner. Sammenhengen mellom kompetanseutvikling og verdiskaping i organisasjoner, og hvordan kompetanse i seg selv kun er et potensiale, synliggjøres i figur 4.4 (Lai, 2011). Modellen kan benyttes på ulike nivåer i organisasjonen.



Figur 4.4: Fra kompetanseutvikling til verdiskaping (Linda Lai)

Som vi har sett i kapittel 4.5 har forskningen vist at mellomleders handlingsrom er utfordrende og krevende, med stort krysspress mellom forventninger fra ulike leire og nivå (Dimmen, 2005). Også internasjonal forskning på mellomledelse i videregående skoler, viser at det er en høy forekomst av rollestress, dilemmaer og konflikter (Bennet, Woods, Wise,

Newton, 2007). I en slik krevende jobbsituasjon er organisasjoner interessert i å gjøre sine mellomledere mest mulig kompetent til å kunne stå i en slik situasjon. Enkelte understreker at det ikke er forskningsmessig belegg for å si at man kan skoleses gjennom studiepoeng til å mestre dette. Aktiv trening med tilbakemeldinger og konstruktiv veiledning er det først og fremst bør ha fokus (Paulsen, 2009; Arnulf, 2012). Mens andre bemerker i forhold til dette at kunnskap om hva empirisk forskning har vist at er effektiv ledelse, er et godt utgangspunkt for å kunne utvikle seg til en god leder (Kuvaas, 2011).

Samtidig med en slik krevende situasjon “mellom barken og veden”, har nettopp mellomledernivået indirekte innvirkning på utvikling av elevenes læringsmiljø. Indirekte fordi det først og fremst dreier seg om hvordan lederen klarer å påvirke den enkelte lærers arbeidsinnsats i klasserommet (Møller, 2007). Studien til Bennet et al. (2007) viser videre at det er gjennom sin kompetanse som lærer og fagperson at lederen påvirker den enkelte ansatt, ikke gjennom sin posisjon som leder. Dette blir viktig i motiveringen av de ansatte.

4.6.2 Mellomleders påvirkning av de ansattes motivasjon

Nyere forskning viser en tydelig sammenheng mellom mellomleder og motivering av de ansatte. I motsetning til hva man kanskje skulle tro, ut ifra andre generelle trekk og trender i samfunnet, viser forskning blant annet gjennomført av Kuvaas (2008), at egeninteresse som hovedmotiv for atferd ikke gir gode forklaringer på faktisk atferd i og utenfor organisasjoner. Ei heller er det ytre motivasjonsfaktorer (det vil si drivkraft for motivasjon ut ifra ytre belønninger) som er det avgjørende. Derimot har en vist klare sammenhenger mellom indre motivasjon og det som Kuvaas kaller myk HRM (ibid.). Dette innebærer at lederen leder sine ansatte gjennom å dyrke opplevelsen av eierforhold og følelsesmessig lojalitet til verdiskapingen og virksomheten. Det er snakk om å oppleve verdi i den jobben en gjør, uavhengig av hva det fører til for en selv. Fokuset er på å ha ønske om å gjøre en ekstra innsats (ekstrarolleatferd) gjennom motiverende jobbdesign og sterke psykologiske og sosiale bånd mellom ansatte og ledelse.

Det oppleves en indre motivasjon – som referer til at atferden har bakgrunn i indre, egenopplevde belønninger som tilfredshet, glede eller mening med de oppgavene en utfører. Forskningen viser at det er indre motivasjon som er det mest sentrale med tanke på å motivere for en ønsket handling. Dette gjelder spesielt for jobber der det kvalitative går foran

det kvantitative. Med det menes at kvalitet, forståelse, læring, utvikling og kreativitet står i sentrum. Desto mer sammensatte, komplekse og lite målbare oppgavene er, jo viktigere er den indre motivasjonen.

Kuvaas poengterer allikevel at de fleste organisasjoner har en blanding av hard og myk HRM, der man ikke er konsistent i sin policy og retning hva ledelse og motivasjonstiltak angår. Det er heller ikke slik at grunnen til dette er at man retter inn ulike tiltak til ulike typer yrkesgrupper innenfor en og samme organisasjon. Dette til tross for at forskningen indikerer at de ansatte enten er hovedsakelig indre eller hovedsakelig ytre motivert for jobben sin (Kuvaas, 2008).

Forskningen har vist positiv korrelasjon mellom indre motivasjon og arbeidsprestasjon, ekstrarolleatferd (det å yte noe utover det som strengt tatt kreves) og affektive organisasjonsforpliktelse (identifisering og involvering). Samtidig viser høy indre motivasjon at stressopplevelse, sjukefravær og turnover-intensjon synker. Med andre ord blir det viktig for mellomlederen å skape indre motivasjon hos sine ansatte, for å kunne implementere endringer en ønsker å få igjennom, for å skape engasjement og utvikling og for å unngå turnover.

Mye forskning er dermed utført for å finne ut hva som skaper slik indre motivasjon. Opplevelsen av mening, ansvar og kunnskap har vist seg å være sentralt. Ulike typer teorier går inn i dette med ulikt utgangspunkt. Allikevel viser det seg at kildene de kommer fram til har mye felles. Kuvaas gjennomførte med dette som utgangspunkt en studie (2007) som viste at det er en sammenheng mellom arbeidsprestasjon og jobbautonomi, støttende ledelse, samhandling og indre motivasjon. Jobbautonomi, støttende ledelse og samhandling er alle variabler som er påvirkbare fra et ledelsesperspektiv.

4.7 Institusjonalisering av lederroller som forutsetning for handlingsrom for ledelse

Med institusjonalisering menes at noe fast er etablert, og at dette er noe mer enn bare et fellesskap. Formelle og uformelle roller er institusjonalisert i kollektive normer, verdier og virkelighetsoppfatninger i organisasjonen. Dette gjelder spesielt for lederroller. Institusjonaliserte lederroller framstår i et slikt bilde som sosialt akseptert, ved at ansatte oppfatter at de korresponderer godt med deres syn på hva som er passende i denne

organisasjonen. Institusjonalisering blir da nærmest som en forutsetning å regne, for at bred sosial aksept skal kunne vokse fram. Dette gjelder for både ledere og lærere i en utdanningsinstitusjon.

Klassisk institusjonalisme har fokus på verdier og normative forpliktelser, og verdien av egen overlevelse ligger til grunn. Dette ligger tett knyttet til normer, etikk og moral (Høyer, 2010). Selznick (1957) framhever organisasjoner som sosiale systemer, med organiserte aktiviteter som både er noe og gjør noe. Og man vil lykkes bedre om en har gått fra “bare” å være en organisasjon til å være en institusjon. Man har da en verdifull enhet med identitet og egenart ut ifra felles verdier, som står sterkere i møte med påvirkning.

Nyinstitutionalismen innenfor det statsvitenskapelige perspektiv, gjerne representert ved DiMaggio og Powell, (1991) går mer på mening og meningsdannelse og at omgivelsene må forstås ikke bare som relatert til et produkt, men også som et sted som skaper mening for organisasjonen. Det legges vekt på hvordan beslutninger tas. En organisasjon er en relativt komplisert samling av interesser, med motstridende og uklare signaler fra omgivelsene selv. Organisasjoner utvikler seg, løser problemer, lærer og etterligner. Den grunnleggende logikken knytter seg ikke til atferdsmessig stabilitet, men til en atferdsmessig tilpasning (Høyer, 2010). Institusjonelle preg skapes gjennom en fortolkningsprosess i forhold til organisasjonens omgivelser som innebærer at de ansatte danner seg en mening om hva organisasjonen er, hva den står for og hvilke verdier den representerer. Det eksisterer delvis forutsigbare interaksjonsmønstre som setter grenser for individers handlinger og som har sterk støtte og tillit (ibid.). I følge March og Olsen (1989) følger dette en antagelse om at beslutningstakere følger en identitetslogikk framfor en kalkulasjonsatferd når de skal foreta valg. Dermed blir spørsmålet hva som er “passende” for en mellomleder å velge i ulike, gitte situasjoner. Dette påvirker beslutninger og valg mellom alternativer mer enn hva som rasjonelt sett er det rette ut ifra en rasjonalitets- og lønnsomhetsvurdering (Scott, 1995).

Enkelte vil mene at organisasjoner som er institusjonalisert har lyktes med å utvikle en praksis som er både effektiv og legitim, som har blitt en intern norm (standard), som oppfattes som en sannhet og er akseptert og rutinisert, og at normen er akseptert i omgivelsene gjennom ekstern og intern legitimitet. Institusjonelle trekk gir økt forutsigbarhet, integrasjon og minsker usikkerheten både for medlemmene av organisasjonen og for omgivelsene (March og Olsen, 1989).

De siste 10-20 årene har eksterne påvirkningskrefter fått større oppmerksomhet. En erkjenner at formelle organisasjoner befinner seg i institusjonelle omgivelser, der de konfronteres med sosialt skapte normer og konvensjoner for hvordan den enkelte organisasjon til enhver tid bør være utformet (Røvik, 1998). Kompleksiteten i det moderne samfunn har gitt en framvekst av institusjonelle omgivelser og at man trenger mekanismer for å skape orden og mening. Det understrekes at institusjonelle omgivelser ikke er naturgitte, objektive realiteter, men snarere samfunnsskapt fenomen. Disse egentlig sosialt konstruerte normer for ”god” organisering oppfattes imidlertid gjerne som ytre, objektive og gitte betingelser. Det er gjennom institusjonalisering at denne transformasjonen er mulig (ibid.). Individene aksepterer en felles definisjon av den sosiale virkelighet. Gjentatt sosial interaksjon skaper virkeligheten gjennom felles fortolkninger, men virkeligheten oppleves som objektiv realitet (Berger; Berger og Kellner 1973, Berger og Luckmann, 1967).

4.8 Oppsummering

Vi har i teorikapittelet sett på et utvalg teorier og empirisk forskning. Utvalget er gjort ut ifra hva vi mener er spesielt relevant i forhold til vår undersøkelse av mellomledere i videregående skole og deres opplevelse av handlingsrom – og hvilke faktorer som påvirker dette.

Vi har tatt utgangspunkt i Mintzbergs grunnmodell som en generell strukturell ramme, men har deretter sett på ulik forskning som har balansert og nyansert hans syn på profesjonsbyråkratiet mer spesifikt, og som gir et bilde på hvilke andre faktorer enn de strukturelle som har innvirkning på mellomledernes opplevelse av handlingsrom.

Vi har gjort et utvalg ut ifra relevant empirisk forskning, hvorav størsteparten er gjennomført på skoleområdet, og på norske forhold. Dette henger sammen med at norsk skolevesen skiller seg til dels vesentlig fra andre vestlige lands systemer, ikke minst ved en integrering av yrkesfag og studiespesialisering. Dette er også nevnt tidligere i oppgaven (kap.2).

5 PRESENTASJON AV ANALYSE OG FUNN

5.1 Innledende om funn og analyse

Målet med undersøkelsen som er gjennomført er å få bedre innsikt i hvordan de aktuelle mellomlederne i videregående skole i Hedmark opplever handlingsrommet i sin jobb-hverdag. Bakgrunnsvariablene gir oss et godt bilde på “hvem de aktuelle mellomlederne er”. Vi har i vårt materiale altså sett på bakgrunnsvariablene kjønn, alder, fagtilknytning (type avdeling), skolestørrelse, personalansvar (antall medarbeidere i avdelingen) og undervisningsandel. Disse variablene er sjekket ut i forhold til mellomlederne som gruppe gjennom en frafallsanalyse (se vedlegg 3).

Som beskrevet i kapittel3 Metode har det vist seg at vi i det store og hele har en god representativitet i utvalget vårt. Ikke bare er svarprosenten på 74,5 % tilstrekkelig til å kunne trekke slutninger som vi kan si er representative, men vi ser også at det er gjennomgående likheter mellom de som har svart og målgruppa som helhet.

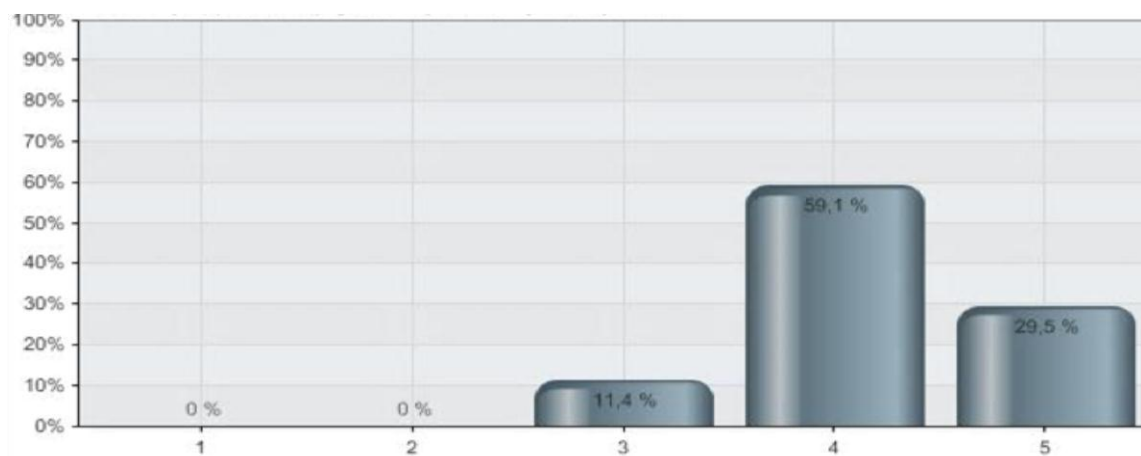
Undersøkelsen som er gjennomført viser blant annet at mellomlederne i vår målgruppe, det vil si avdelingsledere med personalansvar for pedagogisk personale, som grunnprinsipp sitter i ledergruppa på sin respektive skole. Kun 2 av 44 svarer at de ikke gjør det, og disse er ikke fra samme skole. Man kan heller anta at det er spesifikke grunner knyttet til disse enkelttilfellene.

At mellomlederne er en del av ledergruppa, betyr dermed at de sitter tett på både de utfordringer og løsninger som skolene står oppe i. De er både tett på rektor og skolens ledelse som sådan, samtidig som vi ser at det store flertallet også har undervisning. Med andre ord er mellomlederne i vårt kildemateriale daglig eksponert for det som særpreger nettopp mellomlederrollen og utviklingen av denne i skole de siste årene; tett på “oppover” mot rektor og skoleeier, samtidig som de står nær førstelinja og de som konkret utøver tjenestene. Mellomleders rolle som arbeidsgivers representant har blitt framtrødende, samtidig som de underviser selv og dermed er både kollega og leder. De har med andre ord også tett kontakt “nedover” og “utover”. Dette er helt i tråd med og underbygger det forskere som for eksempel Dimmen og Paulsen (Dimmen, 2005) har sagt om mellomlederrollen i profesjonsbyråkratiet og norsk skole i nyere tid, dvs etter 1996 og endringene som da ble innført (jf kap.2).

5.2 Mellomleders opplevelse av egen lederrolle og jobbsituasjon

Før vi går inn på data om selve opplevelsen av handlingsrommet, skal vi se på hvordan respondentene svarer når det gjelder ulike elementer ved den generelle jobbopplevelsen, da vi har en antagelse om at dette er grunnlag for opplevelsen av handlingsrom. Generell jobbopplevelse operasjonaliserer vi gjennom opplevelse av motivasjon, tillit og passende stress.

5.2.1 Opplevelse av motivasjon og tillit



Figur 5.1: Opplevelse av motivasjon og tillit. Svarfordeling 1-5 på påstanden “Jeg opplever at jeg har høy motivasjon for jobben”. Svarkategori 1 tilsier at man er svært uenig i påstanden, 2 at man er uenig, 3 at man stiller seg nøytral (både/og) til påstanden, 4 at man er enig og 5 at man er svært enig i påstanden.

Som framgår av figur 5.1 viser svarene i undersøkelsen at mellomlederne gir uttrykk for å ha høy motivasjon for jobben. Nær 89 % sier seg enig eller svært enig i påstanden om at de har høy motivasjon. Når det i tillegg ikke er noen som sier seg svært uenig eller uenig i dette, må en kunne si at resultatene er svært entydige.

Med tanke på at forskningen har vist at mellomlederen har stor innflytelse i forhold til implementering av beslutninger og endringer (Pappas, 2003, 2004; Busher, 2005; Printy, 2008; Paulsen, 2008, 2009; Dysvik, 2010), er det å anta at mellomleders motivasjon kan knyttes til mestring av det å “få til ting” på og for skolen. Vi skal senere se at mellomlederne opplever å ha både handlingsrom og handlingskraft i rollen, og vi må dermed kunne anta at

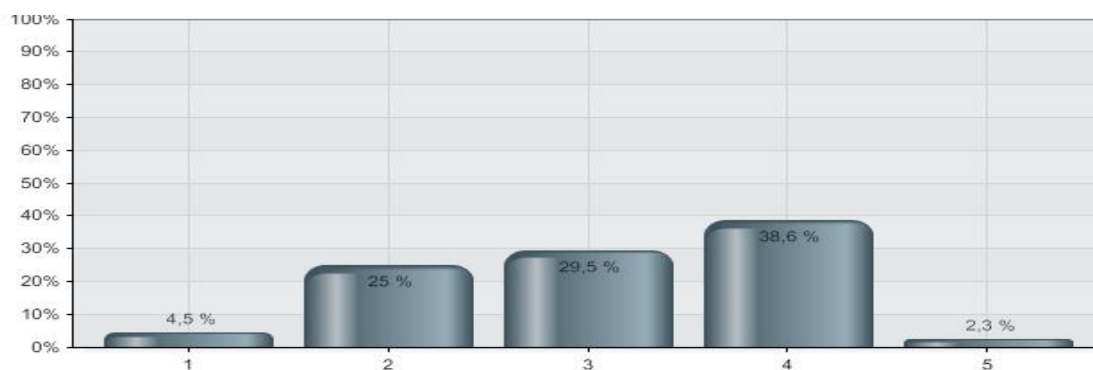
dette påvirker motivasjonen i positiv retning. Ledelse som fag har blitt satt på dagsorden også for mellomlederne i Hedmark fylkeskommune, noe som en må kunne forvente at har påvirket hvordan lederne ser på seg selv. De vurderer seg selv ut ifra ledelseskriterier, og ser at de har en rolle i forhold til å lede. Og når en opplever å lykkes med dette, stiger motivasjonen. I dette bildet blir egenopplevelsen for lederen svært viktig, uavhengig av om bildet bygger på en reell selvinnsett, eller ikke (Atwater & Brett, 2006; Epitropaki & Martin, 2005).

Nyere teori om motivasjon snakker om “indre” og “ytre” motivasjon, der den indre motivasjonen har vist seg å være det som har påvirkningskraft med tanke på verdiskaping, ikke minst i et langsiktig perspektiv. Det er dermed ikke egeninteressen som styrer motivasjonen, men snarere opplevelsen av eierforhold og lojalitet til arbeidsplassen og den verdiskapingen som finner sted. Opplevelsen av mening og ansvar har vist seg å være sentrale kilder for slik indre motivasjon (Kuvaas, 2008). En må kunne anta at mellomlederne i skolene, gjennom sine prestasjoner, kopler seg direkte til lærernes måte å drive sin undervisning på og derigjennom verdiskapingen. At de selv også underviser, vil være en tilleggsfaktor i så måte. Hvis vi tar utgangspunkt i at mellomlederne i vår organisasjon opplever en slik indre motivasjon, der de har glede av og ser en mening med den jobben de utfører, antar vi videre en sammenheng med det å oppleve og utøve sitt handlingsrom.

Når over 9 av 10 respondenter i tillegg opplever at de har tillit hos de ansatte, og de resterende respondentene svarer både og, forsterkes dette bildet ytterligere. Opplevelsen av tillit hos medarbeiderne er gjennomgående, noe vi antar at i en arbeidspsykologisk sammenheng kan knyttes til indre motivasjon, slik Kuvaas beskriver dette (ibid.).

5.2.2 Opplevelse av stress i tilknytning til rollen

Indre motivasjon, som nevnt over, er også vist at senker opplevelsen av stress (Kuvaas, 2008, Humphrey et al., 2007). Resultatene i vår undersøkelse viser at over 40 % av mellomlederne er svært enig/enig i at de har et passende stressnivå i tilknytning til rollen. Slår vi disse sammen med de som svarer nøytral (både/og) er vi oppe i over 70 %.



Figur 5.2 Opplevelse av stressnivå. Svarfordeling 1-5 på påstanden “Jeg opplever at stressnivået i tilknytning til rollen min er passende” Svarkategori 1 tilsier at man er svært uenig i påstanden, 2 at man er uenig, 3 at man stiller seg nøytral (både/og) til påstanden, 4 at man er enig og 5 at man er svært enig i påstanden.

Det er vanlig å høre om mellomlederrollen, at det er et svært stort press å stå i rollen. Stresselementet kan relateres til ulike psykologiske eller fysiologiske elementer. Ett slikt er knyttet til opplevelsen av travelhet, det vil si tid til å gjøre det som forventes, og tidligere forskning på mellomlederne har vist at opplevelsen av mangel på tid har vært svært framtreddende (Dimmen, 2005; Mathisen, 2008; Lund, 2010; Paulsen, 2011).

Resultatene i denne undersøkelsen gir altså ikke støtte til en slik påstand, snarere tvert i mot. Ut ifra våre funn er det ikke grunnlag for å si at mellomlederne i videregående skole i Hedmark opplever et for høyt stressnivå i jobben. Funnet er på mange måter overraskende, ut ifra tidligere forskning på temaet.

Samtidig skal vi heller ikke glemme at nær 3 av 10 er uenig/svært uenig i påstanden om passende stress. For disse kan dette være et problem som påvirker hverdagen deres. Når vi imidlertid ser disse opp mot det antall de er leder for, hvor stor del av stillingen som er bundet opp i undervisning og deretter hvorvidt de opplever å ha handlingsrom, ser vi ingen systematiske trekk som gjør at vi kan konkludere med sammenhenger imellom disse variablene. Også dette må kunne sies å være et noe overraskende funn, ut ifra tidligere forskning.

Dette kan være en indikasjon på at organisasjonen på systemnivå har funnet ulike mottrekk og jobbet med å institusjonalisere en mer “levelig” mellomlederrolle opp mot det kjente faktum at rollen gjerne preges av mangel på tid og stress. Det er viktig at det settes av tid til å utøve lederrollen, og ikke bare se på dette som noe man skal løse ved siden av andre oppgaver. Samtidig er det fortsatt et potensiale for forbedring her – selv om det alltid vil

være noen som ikke i like stor grad fanges opp av slike tiltak/mottrekk, eller som institusjonaliseres like lett.

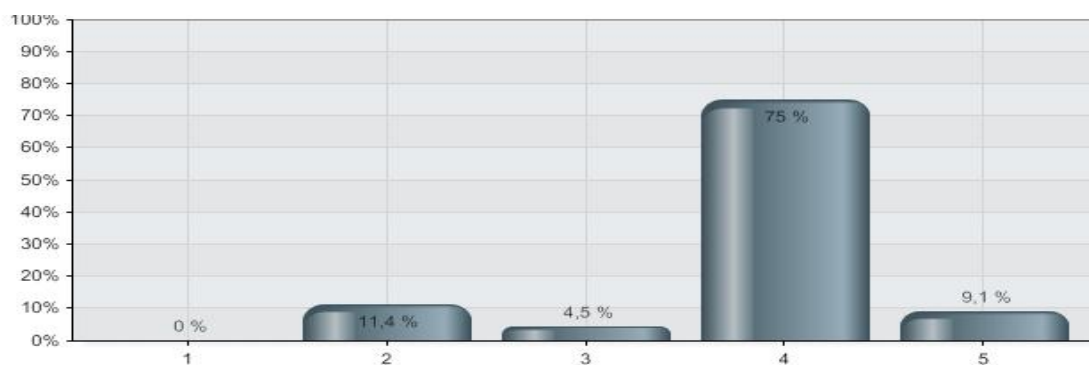
Det kan også diskuteres hva som ligger i begrepet “passende stress”. Forskningen diskuterer også dette, og det er enighet om at stress ikke nødvendigvis bare er negativt (Gallo, 2011). I dagens yrkesliv er det uunngåelig med et visst stress. Det avgjørende da blir ikke om man opplever stress, men snarere hvordan man klarer å bruke dette til noe konstruktivt (Achor, 2011; Menkes, 2011 referert i Gallo, 2011).

Studier har vist at stress også kan være nødvendig for å få fram det optimale i en arbeidstaker, og for å få arbeidstakeren til å strekke seg etter nye utfordringer. Vi slår uansett fast at resultatene tilsier at størstedelen av mellomlederne i skolen i Hedmark fylkeskommune synes det er passende stress i deres arbeidssituasjon, uansett definisjon eller vurdering av hva som er bra for den enkelte eller ikke.

5.2.3 Rom for handling?

Respondentenes opplevelse av handlingsrom er vår hovedinteresse i denne oppgaven. De spesifikke funnene i forhold til dette beskrives utførlig i kapitlene 5.5 og 5.6. I 5.5 vil vi beskrive respondentenes svar når de blir spurt om hvordan de opplever sitt handlingsrom oppover i forhold til det mer strategiske nivå, det vil si mot rektor og til dels skoleeier. I kapittel 5.6 ser vi tilsvarende nærmere på opplevelsen av handlingsrom nedover/utover i forhold til det mer operative nivå, det vil si mot egen avdeling og andre aktører.

Som en innledning til dette ser vi at mer enn 84 % synes de har handlingsrom til å få gjort oppgavene sine, når de blir spurt om dette direkte og uten at det relateres til noe spesielt, jf. figur 5.3.



Figur 5.3: Opplevelse av handlingsrom. Svarfordeling 1-5 på påstanden "Jeg opplever at jeg har et handlingsrom i forhold til å utføre de arbeidsoppgavene jeg skal i ledergjerningen". Svarkategori 1 tilsier at man er svært uenig i påstanden, 2 at man er uenig, 3 at man stiller seg nøytral (både/og) til påstanden, 4 at man er enig og 5 at man er svært enig i påstanden.

Dette er et interessant funn i form av et overraskende høyt tall, hvis man tar utgangspunkt i tidligere forskning om mellomlederrollen. Som vi skal se senere i kapitlet, er dette funnet gjennomgående, i den forstand at respondentene både direkte og indirekte gir uttrykk for at de opplever å ha handlingsrom i rollen. Vi har for øvrig kryssjekket for eventuelle sammenhenger mellom respondentens undervisningsandel og antall de er leder for. Dette ut ifra en antakelse om at både stor andel undervisning og lederansvar for mange ansatte påvirker muligheten til å bedrive ledelse, ergo opplevelsen av handlingsrom. Noe uventet finner vi imidlertid ingen slike sammenhenger.

Som forventet er det allikevel mange av respondentene som synes det av og til kan være vanskelig å finne gode løsninger på utfordringene de står overfor. Men nær 32 % er uenig i en slik påstand. Dette vil nok kunne sies å være noe overraskende med tanke på de utfordringene man generelt står overfor i skolen i dag, uavhengig av hvordan mellomlederrollen er utformet.

Før vi går konkret inn i funn knyttet til handlingsrom, skal vi se nærmere på respondentenes opplevelse av betingelser rundt det å være mellomleder i videregående skole. Vi skal se nærmere på hvilket grunnlag mellomlederne opplever å ha for ledelse, og opplevelsen av forventningsklarhet, før vi går nærmere inn i opplevelsen av handlingsrom.

5.3 Grunnlag for ledelse

Paulsen snakker om at for å kunne utnytte et gitt handlingsrom må mellomlederen ha både bevissthet, kompetanse og kapasitet (Paulsen, 2008). Alle disse tre elementene belyses både direkte og indirekte gjennom undersøkelsens ulike elementer. I dette kapittelet ser vi blant annet nærmere på mellomlederens opplevelse av egen kompetanse innenfor ledelse.

Hva gjelder kompetanse, har vi valgt Linda Lai sin definisjon. Denne innbefatter flere elementer enn hva ofte er tilfelle for dette mye anvendte begrepet: "Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål" (Lai, 2004, s.48).

Når vi i det følgende har sett nærmere på ledererfaring og lederutdanning, blir dette dermed kun et utvalg av elementer innenfor kompetansebegrepet. Ledernes helhetlige kompetanse består av mye utover dette, som holdninger- og ikke minst at det må være relevans i forhold til organisasjonens definerte målsettinger. Dette henger godt sammen med påstander om at man ikke kan studere seg til å bli leder, men at det er trening og øvelse som til slutt og sist vil være avgjørende for utviklingen som leder (Arnulf, 2012; Paulsen, 2009). Dette kommer vi nærmere inn på nedenfor.

5.3.1. Mellomleders ledererfaring

Mer enn 7 av 10 respondenter har tidligere erfaring som leder. Av de som har ledererfaring, har mer enn 30 % slik erfaring fra privat næringsliv. Dette må kunne sies å være relativt mange, ikke minst da en vet at det gjerne stilles krav om undervisningserfaring for å inneha en rolle som avdelingsleder i videregående skole. Og undervisningserfaring får en hovedsakelig, men ikke bare, i det offentlige.

Omfanget av erfaring er et noe overraskende funn, i og med at tidligere forskning på temaet har vist at mellomlederne veldig ofte er førstegangsledere. Svarene i denne undersøkelsen indikerer altså ikke dette, og det til tross for at skolene i Hedmark fylkeskommune (som de fleste andre skoler) har en relativt flat organisasjonsstruktur uten bruk av førstelinjeledere under mellomleder.

Våre innsamlede data viser allikevel at 4 av 10 har tidligere ledererfaring fra samme skole. Det er derimot kun én respondent som har ledererfaring fra *annen* skole. Av dette er det nærliggende å sette spørsmålsteget ved om karriereveier i fylkeskommunen først og fremst er å finne innenfor samme skole/virksomhet. Fra fylkeskommunens perspektiv kan det i så fall synes som at det ligger et potensial i å se kompetanse og kompetanseutvikling i et mer helhetlig perspektiv, noe som kan bidra til et utvidet perspektiv, erfaringslæring, organisatorisk og individuell utvikling og nettverksbygging. Dette er elementer som i ulik forskning har vist seg nyttig med tanke på utvikling av både mellomlederrollen og handlingsrommet og den faktiske tjenesteutviklingen som utøves i skolen. Samtidig vil det å benytte intern rekruttering, kunne gi positive effekter for organisasjonen som helhet. Ikke minst dersom dette koples til opplæring, videreutvikling og det å bli gitt tillitt og nye utfordringer i organisasjonen (Dysvik, 2010; Combs et al.; 2006; Lai, 2011). Dette vil være et viktig personalpolitisk virkemiddel. Hvordan Hedmark fylkeskommune nyttiggjør seg og utvikler organisasjonens kompetanse drøftes ytterligere i våre vurderinger og anbefalinger for “veien videre”, se kapittel 6.

I undersøkelsen er det ikke nyansert i mellom de som er helt ferske i nåværende stilling og de som har vært i nåværende lederstilling i en årrekke. Av de drøye 27 % som ikke har tidligere erfaring, kan det være ledere som faktisk har årevis med erfaring, men fra samme stilling. Vi får dermed ikke fram skillet opp mot “annen ledererfaring” enn i den stillingen de nå innehar, men ikke betydningen av ledererfaring som sådan (se kap.3). I forhold til *type* ledererfaring ser vi at vi skulle ønsket at informasjonen i større grad hadde fanget opp de som har ledererfaring fra flere ulike sektorer. Informasjonen vi sitter med er i denne sammenheng begrenset med tanke på å trekke klare slutninger (se kap.3).

Uansett mener vi at vi har godt belegg for å si at mellomlederne i videregående skole i Hedmark fylkeskommune som gruppe har lang erfaring som ledere. Når vi sjekker de som har ledererfaring opp mot andre variabler, finner vi ingen klare framtrepende tendenser. Ved kryss-sjekking mot andre bakgrunnsvariabler, ser vi imidlertid at ledere for spesialpedagogiske avdelinger i større grad har annen ledererfaring enn ledere fra de øvrige fagområdene. Vi ser også at ledere med mange ansatte under seg, i hovedsak har annen ledererfaring som en del av sin kompetanse. Ut over dette er det ikke tydelige sammenhenger i materialet.

5.3.2 Mellomleders lederutdanning

Hva gjelder lederutdanning, vil Mintzbergs tenkning om det profesjonelle byråkrati tilsi at det er liten grunn for å utdanne seg innenfor ledelse, da mellomlederrollen er mindre viktig og i det store og hele dreier seg om å formidle fagprofesjonenes ønsker. Fagprofesjonene vil mene at de i det store og hele klarer å lede seg selv. I den grad det skulle være aktuelt for mellomlederne å ta utdanning i ledelse, må denne ha en skolespesifikk innretning – og kanskje aller helst være utarbeidet av fagorganisasjonene selv, det vil si lærerorganisasjonene i vår organisasjon.

Nyere empirisk forskning viser tydelige særtrekk ved mellomlederrollen, og indikerer at en utdanning for mellomlederen bør gi lærdom i det å stå i og leve med krysspress og dilemmaer (Mathisen, 2008). Med tanke på arbeidsgivers ønske om en utvikling der mellomlederen i større grad kjenner og tar sitt helhetlige arbeidsgiveransvar, vil en generell lederutdanning være mest relevant. Dette innebærer utdanning innenfor ledelse og det å være arbeidsgiver, både i forhold til personal-, økonomi- og fag. Nyere forskning legger også vekt på betydningen mellomleder har som endringsagent (Printy, 2008), og som en brobygger i forhold til å danne og utnytte nettverk i måloppnåelsen (Paulsen, 2008, Pappas, Flaherty & Wooldridge, 2003 og 2004). Dette er også elementer som det er naturlig at inngår i en lederutdanning. (Mer om dette i kap.6.)

Drøye 43 % av respondentene svarer bekreftende på at de har lederutdanning. Siden vi ikke har avgrenset spørsmålet til å gjelde utdanning av et visst omfang/studiepoeng, er svarene ikke entydige. Vi tolker resultatet slik at mer enn 4 av 10 er uten noe som helst formell utdanning innenfor ledelse. Dette tallet mener vi er høyt, ikke minst når en samtidig ser at type og omfang på utdanningen til de som svarer at de har lederutdanning, er av nokså varierende karakter. En god del av har både grundig og relevant lederutdanning, mens dette ikke nødvendigvis er tilfellet for alle. Noe av det som nevnes av utdanning er hverken fullført eller særlig omfangsrik. I noen tilfeller kan en også sette spørsmålstegn ved både kvalitet og relevans på det som vurderes av lederen selv som lederutdanning, jamfør vår definisjon på kompetanse innledningsvis (kap.5.3).

Når vi ser nærmere på hva slags lederutdanning respondentene i undersøkelsen oppgir å ha, svarer nær halvparten at de har gjennomført eller påbegynt lederutdanning med direkte, spesifikk skolefaglig relevans. Dette er ikke så overraskende, sett i sammenheng med at flertallet også har sin ledererfaring fra denne sektoren, og samtidig gjerne er internt

rekruttert. Vi vet også at det finnes en rekke lederutdanningstilbud som er spesifikt rettet mot skole som fagområde. I følge Mintzbergs modell kan den skolespesifikke lederutdanningen ses på som en del av “indoktrineringen og standardiseringen”, som utformes av andre enn skoleeier selv. Samtidig vil lederutdanning for mellomledere ut ifra Mintzberg være av mindre relevans, da det uansett vil være fagutdanningen og fagfolkene i den operative kjernen som vil være styrende for lederens atferd.

Tendensen i undersøkelsen her er ikke like tydelig som en kanskje kunne forventet. Det er relativt mange som har lederutdanning med mer generelt innhold. Det er dermed ikke gitt at skolefaglig lederutdanning som sådan anses å være mer relevant enn annen type lederutdanning. Dette til tross for at det ikke er uvanlig i lederdiskusjoner opp mot skole å vektlegge det særegne ved å være leder i skolen. Dette er interessant med tanke på diskusjonen om å se på ledelse som et selvstendig fag, og noe som rettes mot arbeidsgiverrollen, også i skolen.

Det kan også være en indikasjon på at skoleeiers arbeid for å få inn krav til det å være leder som noe annet enn det fagspesifikke, er i ferd med å bli institusjonalisert. Dette drøftes nærmere senere i oppgaven (kap.5.5)

Uavhengig av type lederutdanning, finner vi det interessant å se nærmere på de som *ikke* har slik utdanning. Opplever disse arbeidshverdagen annerledes enn de som har lederutdanning? Med en antagelse om at det er en sammenheng mellom det å ha lederutdanning og det å oppleve handlingsrom, har vi sett nærmere på lederutdanning opp i mot andre variabler. Vi finner da ikke grunnlag for å trekke noen entydige slutninger, annet enn at vi ser at det er en tendens til at færre ledere ved små skoler har lederutdanning, enn ved de øvrige.

Noe forskning viser også at man ikke kan utdanne seg til ledelse på skolebenken. Ledelsesutdanning gir riktignok et viktig grunnlag for ledelse, men det er øvelse, trening og konstruktive tilbakemeldinger på praksisen som gir den nødvendige kompetanseheving. (Paulsen, 2009; Arnulf, 2012) Det er dermed ikke utenkelig at lengre ledererfaring kan kompensere for manglende lederutdanning. Andre igjen vil si at ledererfaring kan gjøre lederen sikrere i sin tro på hva som er rett med tanke på effektiv ledelse, men at dette ikke er noen garanti for at det faktisk er rett. Dette kan være en dyrekjøpt erfaring. Med lederutdanning som gir innsikt i og forståelse av hva bred evidensbasert forskning har vist at er rett, er sjansen større for at man faktisk kan gjør det som er rett, og ikke det man tror er rett (Kuvaas, 2011).

Vi vet at mellomlederen som funksjon i skolen er relativt ny (se kap.2), og at det tidligere var mindre vanlig å stille krav om lederutdanning for å inneha en stilling som mellomleder/avdelingsleder i skolen. Det var i større grad snakk om at den som var sterkest faglig og hadde lengst ansiennitet også var den mest skikkede lederen (forenklet sagt). En slik virkelighet stemte bra med Mintzbergs klassiske modell om det profesjonelle byråkrati. Vi har med bakgrunn i dette sjekket om det er noen sammenheng mellom respondentenes alder og utdanning, spesielt siden vi mangler data om hvor lenge de har vært ledere. Vi fant for øvrig ingen slik sammenheng.

Utviklingen i retning av å vektlegge ledelse som et eget fag er gjeldende for hele samfunnet, ikke bare innenfor skolen. Spørsmålet er om det i nytilsetninger har blitt krevd formalisert lederutdanning, mens det ikke har blitt stilt krav om dette til de som ble tilsatt i stillingen på et tidligere tidspunkt. Dette viser seg å variere fra skole til skole, men at man fra arbeidsgivers side har signalisert at man i tillegg til å kreve pedagogisk utdanning og undervisningskompetanse bør sette søkelyset på mellomlederen som en helt sentral lederrolle.

Alt dette henger altså sammen med en antagelse/hypotese om at lederutdanning *er* nyttig for at lederen skal mestre sin ledergjerning. Sammenhengen mellom lederutdanning og opplevd handlingsrom kunne slik sett vært tema for en egen masteroppgave.

5.3.3 Bruk av ledelsesressursen

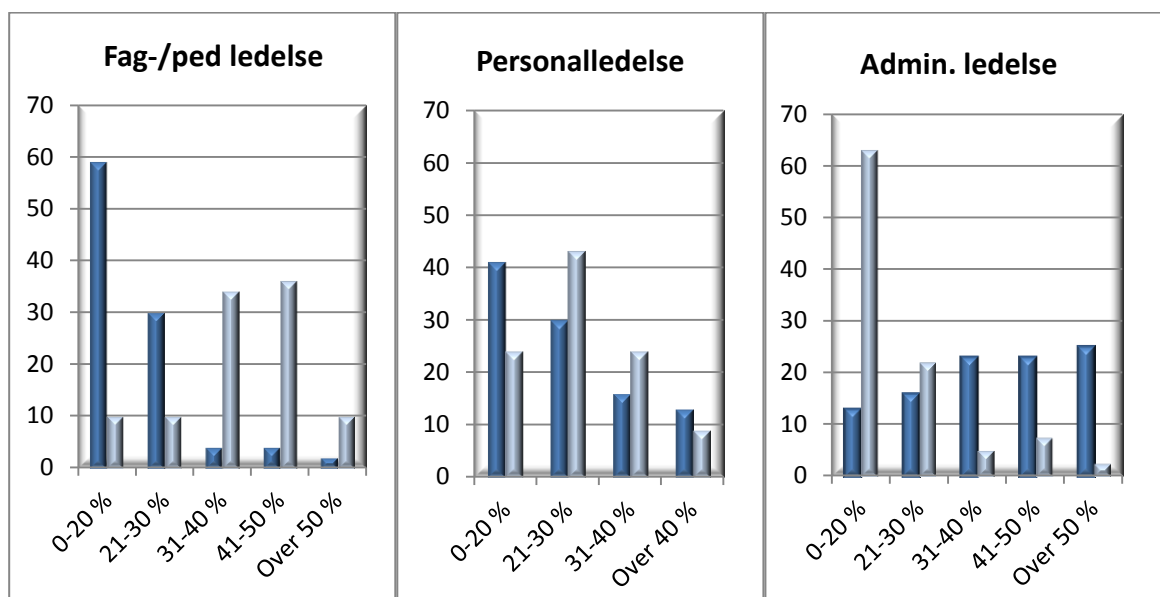
For å kunne si noe mer om hvordan den enkelte mellomleder opplever sin arbeidshverdag og sitt handlingsrom, ba vi respondentene anslå hvor mye tid de bruker på henholdsvis faglig-pedagogisk ledelse, personalledelse og administrasjon, og deretter hvor mye tid de anser som det ideelle innenfor de tre ledelseskategoriene.

Det ble ikke lagt føringer for hva den enkelte mellomleder skulle legge i de ulike ledelsesbegrepene, selv om vi er kjent med at begrepene ofte går inn i hverandre. Det kan av og til være vanskelig å lage skarpe skiller mellom hva som er hva, og skillet er først og fremst en teoretisk konstruksjon. I det du tar et ledelsesgrep vil du for eksempel ofte berøre både utviklingsaspekter innenfor fag samtidig som det utløser endringer på personalsiden og konkrete administrative oppgaver, osv. I det hele tatt vil en nær sagt uansett tiltak eller handling berøre alle de tre elementene, der de understøtter hverandre. Men det er ikke gitt at

dette er like åpenbart for lederen i hverdagen. Lederne anser gjerne et tiltak å være av administrativ art, uten å tenke over at det faktisk også griper konkret inn i det faglig pedagogiske og personalmessige.

I vår undersøkelse valgte vi å fokusere på opplevelsen den enkelte mellomleder har av hvordan han/hun bruker ledelsesressursen sin, og ikke hva han/hun legger i begrepene. Fra masteroppgaven til Aschim og Ellingsen (2011) kan vi også lese at mellomledere ved utvalgte videregående skoler i Hedmark fylkeskommune hadde nokså lik oppfatning både av begrepenes innhold og syn på brukes av ledelsesressursen.

Som framgår av figur 5.4 gir respondentene uttrykk for at de mener det burde brukes mer tid på faglig-pedagogisk ledelse enn de opplever at de gjør i dag. Nær 9 av 10 mener at de bruker mellom 5 og 30 % av ledelsesressursen sin på faglig-pedagogisk ledelse, mens ca. 8 av 10 mener det ideelle vil være å bruke mer enn 30 % av ressursen til dette arbeidet. 7 av 10 opplever at de bruker mellom 0 og 30 % av lederressursen på personalledelse. Vi kan se at det er en forskyvning mot at flere mener det ville være ideelt å bruke 21 til 40 % av ledelsesressursen sin på personalledelse. Hele 45 % mener at de bruker mellom 30 og 50 % til å arbeide med administrative oppgaver, mens så mange som 8 av 10 mener at de ideelt burde bruke under 30 %.



Figur 5.4: Bruk av ledelsesressursen. Respondentenes svarfordeling på spørsmål om hvordan de tidsmessig bruker sin ledelsesressurs – i mørk søyle til venstre, og deretter hva de tenker at er den ideelle fordelingen av ledelsesressursen – lys søyle til høyre.

Vi ser altså at respondentene klart mener at det ideelle ville være å bruke mer av ledelsestiden til faglig-pedagogisk arbeid, og mindre på administrative gjøremål. Når det gjelder tiden brukt på personalledelse spriker svarene litt mer, men det er en viss forskyvning som indikerer en tendens til at mellomlederne mener de ideelt sett burde bruke noe mer tid til personalarbeid.

Disse svarene er ikke overraskende, men de bekrefter en antakelse om at mellomlederne mener det i større grad burde fokuseres på personalledelse og faglig-pedagogisk ledelse, framfor rent administrativ ledelse. Her må man som nevnt være klar over at disse ledelseskategoriene henger nøye sammen. Mye personalarbeid er omsluttet av administrativt arbeid, og det kan ligge mye personalarbeid i godt utført administrativt arbeid (Mathisen, 2008). Nyere undersøkelser har også vist at god administrasjon er en forutsetning for å skape et godt handlingsrom for ledelse (Møller, 2007).

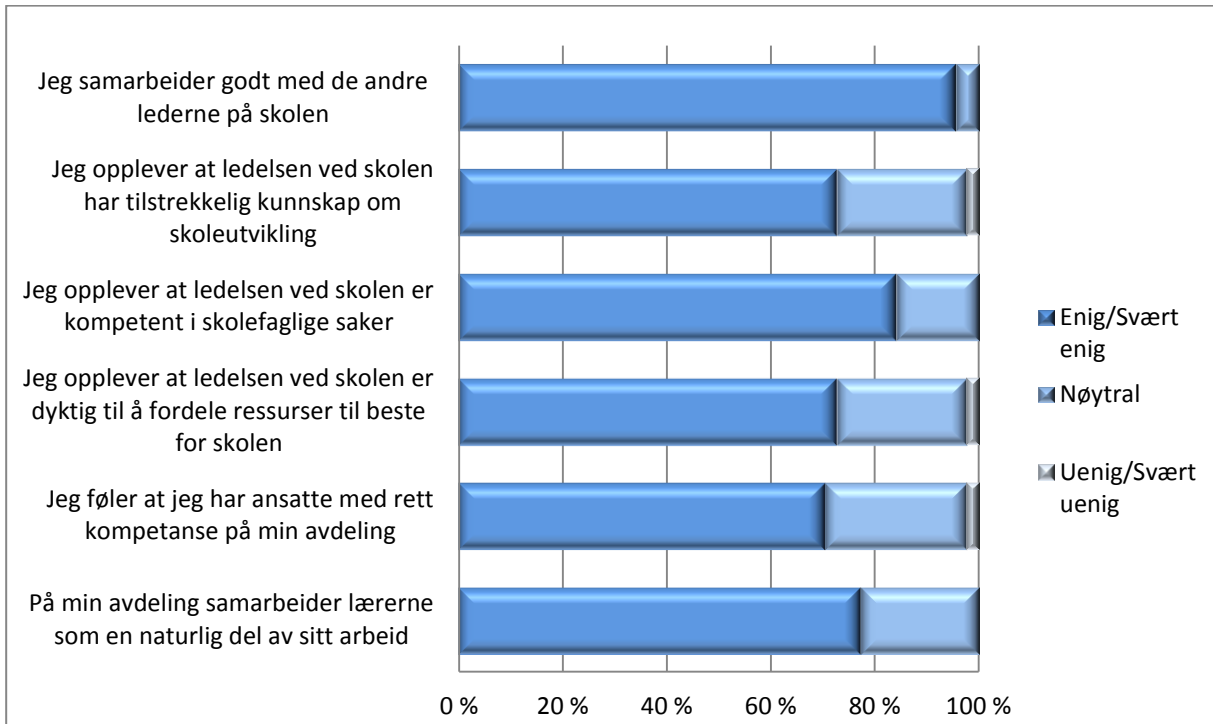
At vi ikke har definert hva vi legger i de ulike kategoriene kan ha medført at respondentene har svart på ulikt grunnlag. Det kan også være grunn til å tro at mål- og resultatstyring virker noe inn på opplevelsen av å arbeide mye med administrative gjøremål. Mellomlederne arbeider nå i større grad med rapportering og oppfølging på måltall innenfor eksempelvis fravær og karakterutvikling, enn tidligere. Innføringen av systemer som dette gjøres gjerne med utgangspunkt i hensynet til faglig-pedagogisk ledelse og eller personalledelse, men ses gjerne på som administrativ ledelse.

5.3.4 Mellomleders opplevelse av utviklingskultur

For å beskrive mellomlederens handlingsrom har vi valgt å fokusere på ulike aspekter. En antagelse er at mellomlederens handlingsrom oppleves mer tilgjengelig dersom virksomheten innehar en kultur for utvikling.

Noe av grunnlaget for utviklingsarbeid ligger i organisasjonens kultur for nettopp dette. Dette kan være knyttet til betingelser på gruppe- og organisasjonsnivå (Lai, 2011), og eller i om man har riktig kompetanse tilgjengelig i virksomheten. Vi har operasjonalisert dette gjennom å spørre mellomlederne hvordan de opplever ulike sider ved jobben, med tanke på for det første samarbeid og for det andre opplevelse av andres kunnskap og kompetanse, både i ledelsen og i avdelingen de er leder for.

I figur 5.5 presenteres hovedresultatene fra undersøkelsen. Resultatene tyder på at mellomlederne opplever at samarbeidskulturen er god, og at det er høy grad av kompetanse både innad i ledelsen og blant lærerne i avdelingen. Dette diskuteres mer detaljert i det følgende.



Figur 5.5: Mellomledernes opplevelse av samarbeidskultur og kompetanse. Samleoversikt. Tabellen viser svarfordeling i prosent i kategoriene svært uenig, uenig, nøytral (både/og), enig og svært enig.

Vi har sett nærmere på mellomledernes *opplevelse av samarbeidskultur*. Spørsmål om respondentens eget samarbeid med de andre lærerne på skolen, samt grad av samarbeid blant lærerne på lederens avdeling, mener vi at gir et bilde på kultur for utvikling ved skolen.

Når vi ser på samarbeid med de andre lederne, gir svarene et meget klart uttrykk for generelt god samarbeidskultur i ledelsen ved de videregående skolene i Hedmark. Over 95 % bekrefter at samarbeidet er godt. Når vi ser på disse svarene opp imot skolestørrelse, ser vi at en slik positiv tendens er spesielt framtrødende på respondenter fra de største skolene, dvs skoler på over 800 elever. Dette kan nok av noen oppleves som noe uventet.

Lederne melder også om at det er en god samarbeidsånd blant lærerne, og at dette er en naturlig del av lærernes arbeid. Over 77 % bekrefter slik samarbeidsånd, og de resterende

svarer både og – noe vi antar at signaliserer at det kan være enkeltlærer som ikke samarbeider som en naturlig del av sitt arbeide.

Dette er det naturlig å knytte opp mot teorier rundt lærende organisasjoner, som for eksempel Senge (1999), som snakker om lærende organisasjoner der alle kontinuerlig øker evnen til å skape resultater som de virkelig ønsker å oppnå, gjennom oppmuntring til nye måter å tenke på under en kollektiv visjon om å skape det beste ved kontinuerlig å lære hvordan en lærer sammen.

Samarbeid er rett og slett nødvendig for at kunnskap og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men deles og videreutvikles i samarbeid med andre (Møller et al., 2006). Samarbeid må slik sett ses på som en ferdighet, jf. vår definisjon på kompetanse i innledningen på dette kapitlet. Hedmark fylkeskommunes prosjekt og satsning på prosjektet Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte (KLL) kan ses i en slik sammenheng⁶.

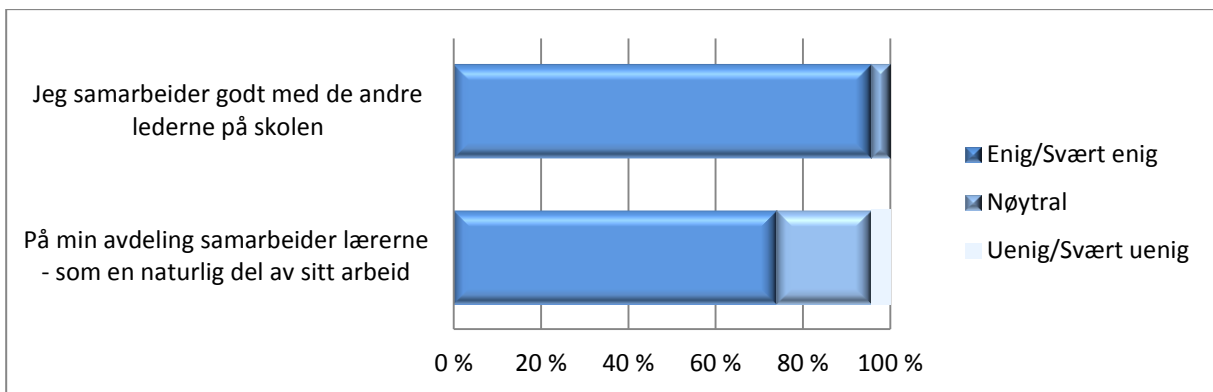
Ledelsens samarbeid og felles fokus rundt skolens kunnskapsmål, er for eksempel sentralt for skolen som en lærende organisasjon, samtidig som en er helt avhengig av en god dialog med den operative kjernen for å kunne nå målene. Utvikling fordrer samarbeid for å finne de gode løsningene.

Samtidig er det av stor betydning at skoleledelsen evner å drive utvikling. Dette er det forsket på blant annet når det gjelder innføring av IKT i undervisningen. På de skolene der ledelsen har gått foran med hensyn til å ta i bruk verktøy i pedagogisk sammenheng, har en lyktes med å implementere bruken i mye større grad enn på de skolene der ledelsen gjør det de alltid har gjort (Skolelederkonferanse, 2011).

Forskning har vist at mellomlederne har en spesielt sentral rolle for innovativ tenkning og å få til utvikling i profesjonsbaserte organisasjoner (Pappas, 2003; 2004; Busher, 2005; Printy, 2008; Paulsen, 2008; 2009). Mellomleders egen endringskompetanse blir da sentral, opp imot organisasjonens kultur og egenart (Christensen & Lægred, 2002). Vi vet også at handlingsrommet for den enkelte leder preges av organisasjonens og lederens kompetanse, men også bevissthet og kapasitet (Paulsen, 2008; 2008a), noe som også beskrives flere steder ellers i vår analyse, ikke minst i kapittel 5.5, og kapittel 5.6.1 spesielt.

⁶ Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte (KLL) er et samarbeidsprosjekt igangsatt og finansiert av Hedmark fylkeskommune. Prosjektet iverksettes, ledes og utformes av Høgskolen i Hedmark. Målet med prosjektet er å øke gjennomstrømmingen og læringsutbytte i og videreutvikle lærerens autoritet.

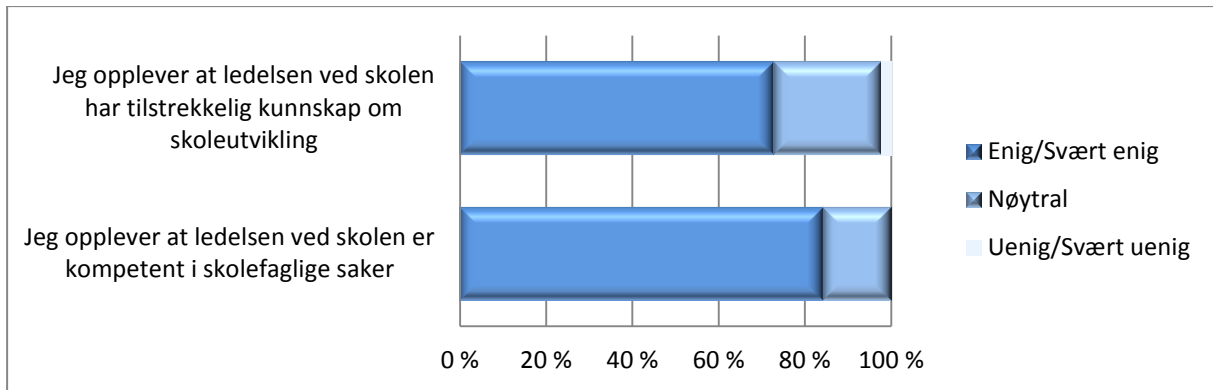
Også i hvilken grad mellomlederne benytter seg av nettverk internt og eksternt vil kunne ha en sammenheng med samarbeids- og utviklingskultur. I henhold til nyere empirisk forskning er det å ta i bruk nettverk sentralt for å utvikle seg ikke minst med tanke på de store utfordringene rundt yrkesfag og lærlingplasser, og videre frafallsproblematikk. Dette ser vi nærmere på i analysen, i kap.5.6.3. Uten å foregripe for mye, kan vi allerede her indikere at det er et forbedringspotensial for Hedmark fylkeskommune hva angår bruk av nettverk. Dette kan ses direkte i sammenheng med utviklingskultur.



Figur 5.6: Opplevelse av samarbeidskultur i ledelsen og mellom lærerne. Tabellen viser svarfordeling i prosent i kategoriene svært uenig, uenig, nøytral (både/og), enig og svært enig.

Når det gjelder ledelsen ved skolen sin evne til å fordele ressurser til beste for skolen, svarer mer enn 7 av 10 at de opplever dette positivt. 25 % er nøytrale, jf. figur 5.6. Svarene tyder med andre ord på at det er stor grad av enighet i ledelsen om fordeling av ressursene. Dette gir også en pekepinn på at det innad i ledelsen er et godt samarbeid rundt avgjørelser, og at respekten og lojaliteten omkring de beslutninger som blir fattet er stor uten at vi har spurt direkte om dette. Dette går godt sammen med øvrige resultater i undersøkelsen, ikke minst knyttet til motivasjon og tillit.

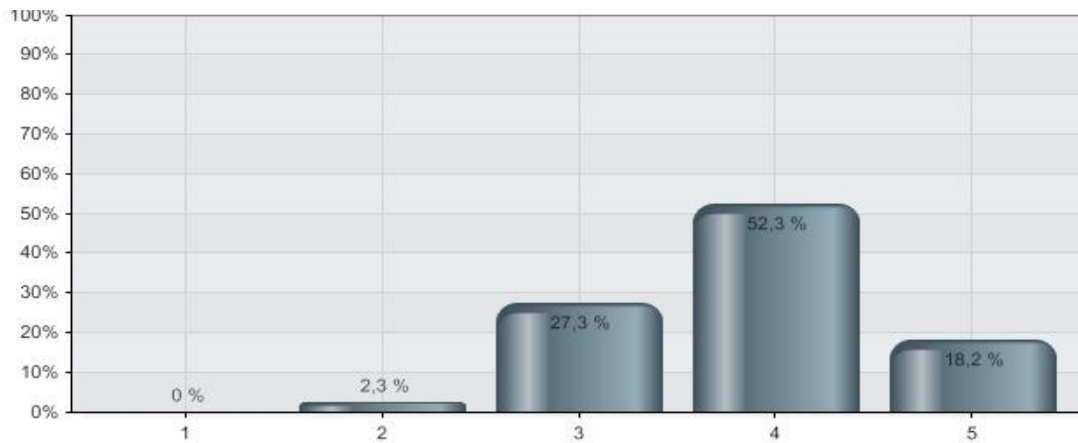
Når vi har spurt mellomlederne om deres *opplevelse av hvorvidt det er rett kompetanse* i ledelsen og blant ansatte på egen avdeling, er dette ut ifra en tanke om at dette er viktige rammebetingelser for mellomlederens opplevelse av handlingsrom. Dette ses også opp mot mellomledernes egen kompetanse, som diskuteres nedenfor i kap.5.3.5.



Figur 5.7: Opplevelse av kunnskap og kompetanse i ledelsen. Tabellen viser svarfordeling i prosent i kategoriene svært uenig, uenig, nøytral (både/og), enig og svært enig.

Svarene tyder også på at lederne ved de videregående skolene opplever at de selv og lederne ved skolen generelt besitter god/tilstrekkelig kompetanse og kunnskap omkring skoleutvikling og skolefaglige saker, jf. figur 5.7. 25 % er imidlertid nøytrale i forhold til spørsmålet om tilstrekkelig kompetanse. Her kan man tolke de nøytrale slik at de mener det er behov for kompetanseheving innen enkelte felter. Dette kan knyttes opp mot spørsmålet om eget behov for kompetanseheving, som beskrives nedenfor.

Mellomlederens arbeidsoppgaver spenner fra arbeid med den daglige driften til å legge til rette for, og drive, faglig og pedagogisk utviklingsarbeid. En stor andel av mellomlederne i Hedmark svarer at de ønsker å bruke mer tid til faglig og pedagogisk utvikling enn det de gjør i dag. Dette er beskrevet nærmere i kapittel 5.3.3. I tillegg sier flere at de ønsker seg mer kompetanse innenfor dette feltet, jf. kapittel 5.5.5, noe som også støttes av forskning utført på utvalgte skoler i Hedmark fylkeskommune (Aschim & Ellingsen, 2011).



Figur 5.8: Opplevelse av rett kompetanse i avdelingen. Svar på påstanden: “Jeg føler at jeg har ansatte med rett kompetanse på min avdeling” Svarkategori 1 tilsier at man er svært uenig i påstanden, 2 at man er uenig, 3 at man stiller seg nøytral (både/og) til påstanden, 4 at man er enig og 5 at man er svært enig i påstanden.

Mellomlederne sier at de i stor grad har ansatte med rett kompetanse på avdelingen, jf. figur 5.8. 27 % av respondentene svarer nøytralt på påstanden, noe som kan tolkes som at de har *noen* lærere som ikke har den kompetansen som er ønskelig. Dette er naturlig, ikke minst om en legger vår tidligere nevnte kompetansedefinisjon til grunn; at man med kompetanse også snakker om kunnskaper, ferdigheter, og holdninger opp imot organisasjonens mål. Å ha rett kompetanse i ledelsen og på avdelingen er viktig for handlingsrommet gjennom at dette gir fleksibilitet og rom for endring og utvikling.

Vi har sett på respondentenes svar i forhold til ledelsens ressursbruk, kunnskap og kompetanse - opp i mot størrelse på skolen de tilhører. Vi ser da at det er viss tendens til at mellomledere fra små skoler har en noe mer positiv opplevelse av dette enn de øvrige.

5.3.5 Mellomleders opplevelse av egen kompetanse og eget kompetansebehov

Som nevnt tidligere mener vi det er riktig å benytte en relativt vid definisjon på kompetanse (kap.5.3). Vi mener også å se at selv om vi spør konkret om opplevelsen av kompetansebehov, ser mellomlederne dette som noe mer enn bare formalkompetanse, og at de ser behovet i forhold til faktiske behov i jobben og måloppnåelsen ved denne. Allikevel er det viktig å ha med seg at kompetansen som sådan ikke er noe mer enn et potensiale for utvikling og endring i handlinger som vil påvirke organisasjonen (Lai, 2011).

Med utgangspunkt i en antatt sammenheng mellom opplevelsen av kompetanse og opplevelse av handlingsrom (Paulsen, 2008), er mellomlederne spurt om eget kompetansenivå i forhold til jobben, og på hvilke områder de mener at de trenger mer kompetanse i forhold til egen lederfunksjon.

Alle respondentene svarer at de opplever å ha tilstrekkelig kompetanse i forhold til jobben/rollen som mellomleder. Hele 75 % opplever dette i stor eller svært stor grad, mens ingen av de resterende (25 %) svarer at de opplever å mangle kompetanse. Et slikt funn er oppløftende med tanke på den antatte sammenhengen.

En må også kunne si at dette er en stor andel, med tanke på den kontinuerlige utviklingen som har vært og er innenfor mellomlederrollen, i et stadig mer komplekst samfunn. Det er nok her på sin plass å minne om at dette er den enkeltes opplevelse i så måte. Vi vet at ledere tenderer til å rangere seg selv høyere enn hva berørte aktører rundt lederen gjør (Passer et al., 2009; Thaler & Sunstein, 2009; Cooper, 2002). Men siden det viser seg at antagelse om at høy mestringfølelse generelt bidrar til og legger grunnlaget for både motivasjon og evnen til å utnytte sitt handlingsrom (jf. kap.5.2), er dette allikevel svært interessant.

Samtidig kan det være en indikasjon på at det er mye ubrukt kompetanse i organisasjonen, noe som vil kunne være en utfordring på lengre sikt. Særlig i organisasjoner der høy kompetanse er utbredt, er det viktig å gi de ansatte utfordringer. Forskning har vist at dette er sentralt for at medarbeideren skal føle indre motivasjon, noe som er avgjørende på lengre sikt for jobbtilhørighet, jobbtilfredshet, intensjoner om å slutte i jobben (turnoverintensjon), og så videre (Kuvaas, 2008; Dysvik, 2010).

Videre spurte vi lederne på hvilke områder de føler behov for mer kompetanse i forhold til egen lederfunksjon. De hadde her anledning til å avgi svar på flere av kategoriene, og også spesifisere andre behov enn de som var listet opp.⁷ Resultatene, som framgår av figur 5.9 gir oss et godt bilde på hvilke områder det særlig oppleves å være behov for kompetanseheving innenfor.

⁷ Kun to respondenter tilføyde noe under kategorien "annet", og disse bragte ulike alternativ på banen. De vektlegges derfor ikke i denne analysen.



Figur 5.9: Ønsker om kompetanseheving. Respondentenes svarfordeling ut ifra spørsmålet “På hvilke områder føler du behov for mer kompetanse ift egen lederfunksjon” Spørsmålet ga rom for flervalg

40- 50 % av respondentene krysser av for temaene økonomi/budsjett, personalledelse, administrative systemer og IKT, faglig-pedagogisk ledelse og arbeidsrett. Mens konfliktbehandling og strategi får nærmere 30 %.

Dette er viktige funn, fordi det på mange måter går imot en god del lærebøker innenfor ledelse. Samtidig er svarene korresponderende med andre empiriske studier og datakilder på området de senere år, idet svarene indikerer at lederne tydelig ser betydningen av og behovet for *både* ledelse og administrasjon. Det er faktisk slik at det å være leder innebærer mye administrasjon. Etterspørsel i forhold til pedagogisk ledelse er det man gjerne hører om, men det er ikke belegg i forskningen for å gi dette en så framtrødende plass.

Behovsanalysen vår viser at det er ønske om styrking av kompetansen både i forhold til relasjonsledelse og administrasjon, noe som må sies å være både interessante og gode nyheter for skoleeier. Ønskene har en sterk administrativ profil, men har også vekt på det psykologiske.

Det er dessuten interessant å merke seg at behovet for økt kompetanse innenfor økonomi/budsjett er det mest framtrødende, samtidig som vi har sett at dette er det området som de

svarer at de ideelt sett skulle bruke mindre tid på enn hva de gjør i dag, jf. kapittel 5.3.3 om bruk av ledelsesressursen. Også i forhold til administrative systemer og IKT er det et følt behov for økt kompetanse. Dette kan ha en sammenheng med at de bruker relativt sett mye tid på oppgavene fordi de ikke har god nok kompetanse. Det kan også være en ren realitetsorientering; de ønsker å bruke mindre tid på dette, men de ser at det ikke er realistisk og at de derfor ønsker å øke kompetansen for å mestre oppgaven best mulig.

Et apropos her, som også tidligere nevnt, er at svarprosenten kan gjenspeile de oppgavene som vedkommende leder har stått opp i rett før, eller samtidig med at undersøkelsen ble besvart. Vi vet at høsten er tid for budsjett, i tillegg til at innføringen av nytt personal- og administrasjonssystem har tatt mye tid i organisasjonen. Dette kan tenkes å ha spilt en rolle for hvordan man har svart på dette spørsmålet.

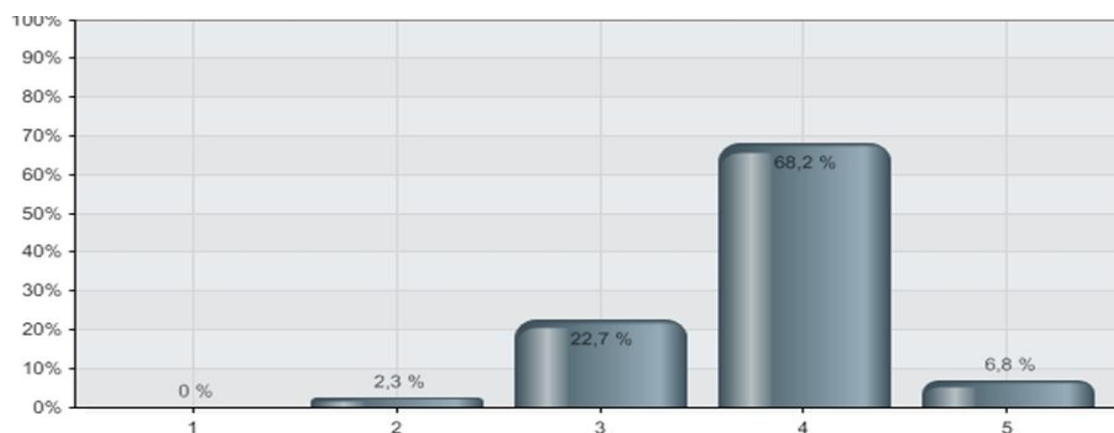
Hva gjelder personalledelse er dette et vidt område. Det kan dermed bety at det er behov for opplæring innenfor mange ulike områder. En annen empiriske studie har imidlertid vist at mellomlederne i stor grad har sammenfallende tanker om hva som inngår i begrepet (Aschim & Ellingsen, 2011), noe som kan være greit å kjenne til.

Resultatene viser at selv om lederne ønsker en vridning fra administrasjon til faglig-pedagogisk ledelse, så innser de fleste at det er nødvendig med kunnskap og innsikt i administrative systemer, økonomi og lovverket (som ofte oppfattes som en administrativ del av arbeidet). Dette er et signal til skoleeier, jf. kaittel. 6.

5.4 Mellomleders opplevelse av forventningsklarhet i rollen

Vi har som nevnt i kapittel 1 en hypotese om at opplevelsen av handlingsrom henger sammen med graden av avklarte og realistiske forventninger, og støtte til oppgaver som ligger til rollen. Vi har derfor ønsket å se nærmere på hvordan mellomlederne opplever dette å være. I dette ligger også et tidsbruk-perspektiv, noe som allerede er omtalt i kapittel 5.3.3.

5.4.1 Klarhet i forventninger ovenfra



Figur 5.10: Avklarte forventninger fra rektor. Svarfordeling 1-5 på påstanden “Jeg opplever at det er klart hvilke forventninger rektor har til meg”. Svarkategori 1 tilsier at man er svært uenig i påstanden, 2 at man er uenig, 3 at man stiller seg nøytral (både/og) til påstanden, 4 at man er enig og 5 at man er svært enig i påstanden.

Som framgår av figur 5.10 er 75 % av respondentene enig/svært enig i påstanden om at det er klart hvilke forventninger rektor har til en. Det er bare 1 respondent som finner forventningene uklare. Dette tallet er noe overraskende, særlig siden det ikke er en etablert praksis i Hedmark fylkeskommune å ha stillingsbeskrivelser. Respondentene er imidlertid også spurt om de har en klar stillingsbeskrivelse. Vi spør altså ikke om rollen som sådan, men om selve dokumentet. Svarene skiller ikke på om de har en stillingsbeskrivelse i det hele tatt, eller ikke – men om de i så fall har en som er klar. Tett oppunder halvparten mener de har dette, mens drøye 13 % er uenig/svært uenig. Nær 4 av 10 svarer både og, noe vi mener kan tolkes slik at disse har en stillingsbeskrivelse, men at denne ikke oppleves å være entydig klar, eller klar nok.

At opplevelsen av avklarte forventninger fra rektor er så høy, må kunne sies å være et til dels oppsiktsvekkende funn, men desto mer positivt i forhold til at man kan anta en sammenheng mellom tvetydighet i rollen og rollekonflikt- og stress (Mathisen, 2008). Å ha visse avklarte forventninger blir slik et sentralt punkt for å utøve god ledelse. Dersom det oppleves å være konvergens i avklaringene med rektor, er dette hensiktsmessig for jobbutførelsen. Hvis det derimot oppleves å være uavklarte og kryssende, og derav urimelige forventninger, kan en

anta at dette er negativt for jobbopplevelsen - og i neste omgang en trussel med tanke på lojalitet, for eks knyttet til skolens visjon, verdier, mål og ikke minst fattede beslutninger. Slik kan anta at handlingsrommet påvirkes.

5.4.2 Motstridende eller urimelige forventninger?

Når vi spør om respondentene opplever **motstridende forventninger** fra de ansatte og fra rektor, fordeler svarene seg jevnt på svaralternativene. Det gis dermed ingen entydig beskrivelse, og ei heller noe klart bilde, av at det foreligger krysspress utover det som må kunne sies å være helt naturlig og til dels nødvendig i enhver slik jobb. Hvis det hadde vært åpenbare rollekonflikter knyttet til mellomlederrollen i Hedmark fylkeskommune ville vi ha sett en opphopning på svaralternativ enig/svært enig.

Dersom en la Mintzbergs klassiske teori om det profesjonelle byråkrati til grunn, ville en si at dette var et uttrykk for at overordnet ledelse ikke har noen reell makt og innflytelse over de ansatte, fordi disse strengt tatt ikke lar seg lede. I så fall er implikasjonen at rektors forventninger påvirkes og styres av lærergruppas forventninger, og forventninger ovenfra og nedenfra vil da være tilnærmet like. Dette vil gi minimalt med krysspress og rollekonflikt. Eller sagt på en annen måte; det vil uansett bare være forventningene fra det pedagogiske personalet som er det avgjørende da det er dette som gir legitimitet for handling. I tillegg vil mellomleder ut ifra dette perspektivet møte på behovet for å tilpasse seg forventninger fra profesjonsmiljøene også utenfor egen virksomhet og organisasjon.

Som motsats til en slik tenkning har Wise i sin forskning på mellomledere i den engelske skolen på 90-tallet, vist at det nettopp foreligger slik tvetydighet i rolleforventninger hos mellomlederne i skolen (Wise & Bush, 1999; Wise, 2001). Dette gjør funnet i vår undersøkelse spesielt interessant. Hvorfor får ikke vi samme utslag som Wise? Er det slik at Mintzbergs klassiske teori ligger til grunn?

Vi mener ikke det er Mintzbergs teori som kan forklare dette. I Hedmark fylkeskommune har en siden de omfattende, nasjonale endringene i 1996 (jf. kap.2) aktivt foretatt seg diverse målrettede grep for å endre en situasjon der fagprofesjonene reelt styrte skolene. Dette er ikke minst gjort gjennom å vektlegge og styrke hele styringslinja, med rektor og mellomleder som tydelige arbeidsgiverrepresentanter med styringsrett og

beslutningsmyndighet (jf. kap.2). Det er derfor ikke noe empirisk belegg for å si at det er fagprofesjonene som styrer hva som skal være rektors forventninger til mellomleder.

Vi er overrasket over at slike forventningskonflikter og krysspress er såpass lite synlig i resultatene av denne undersøkelsen blant mellomlederne. Slik vi ser det henger dette sammen med at mellomlederrollen i videregående skole i Hedmark fylkeskommune er institusjonalisert. Det betyr at man gjennom langsiktig, planlagt arbeid - med tiltak som for eksempel felles utdannings- og opplæringstiltak opp mot mellomleders helhetlige rolle, synliggjøring av mellomlederens rolle i ledergruppen og som arbeidsgiver, ansvarliggjøring av mellomleder i forhold til personalledelse, og felles ledersamlinger for topp- og mellomledernivå - har klart å etablere en felles forståelse hos mellomlederne av hva som er deres maktbase. Mellomlederen er som en "minirektor" som den sentrale koordinatoren med faglig oppfølgingsansvar. Institusjonaliseringen innebærer at det også i rektorsjiktet er en slik omforent forståelse av mellomlederrollen, og at også lærerne har akseptert rollen og sett betydningen av den. Derav avklarte forventninger. Det kan med andre ord se ut til at skoleeier og toppledelse her har lyktes med det Mathisen (2008) nettopp framholdt som utviklingspotensialet i sin studie en har lyktes med å endre kulturen i organisasjonen med tanke på mellomleders aksept, legitimitet og anledning til å være leder. Dette drøftes også i kapittel 5.5.1.

Vi mener å kunne si at det har funnet sted en institusjonalisering av en organisasjonsmodell, der fokuset ligger på innflytelse, påvirkning og handlingsrom snarere enn rollestress og spenninger (Paulsens modell for profesjonsbyråkratiet (Paulsen 2008; 2009)). Ett element i dette er at lederne har funnet en form som innebærer dialog med lærerne om utvikling av mål og handlinger for skolen. Slik vil forventningene til mellomlederen kunne være avklart i fellesskap gjennom god dialog, nettopp slik Dahl beskriver i sin forskning (Dahl, 2004). Dette understøttes av praksisen med at alle mellomlederne har undervisningserfaring og i tillegg fortsatt underviser i en viss prosent ved siden av å være leder. Våre tall viser at de fleste mellomledere har minst 20 % undervisning, og gjerne mer.

Slik bygges legitimiteten til den enkelte leder, og mellomleder gis en posisjon som de ellers vanskelig ville oppnådd. Dette er helt i tråd med sentral britiske forskning på området (Bennet et al., 2003). At det ikke oppleves å være rollekonflikt, kan også bidra til følelse av jobbmestring og motivasjon, som tidligere omtalt i kapittel 5.2 (Kuvaas, 2008).

Nær halvparten av respondentene er uenig/svært uenig i påstanden om at en opplever *tidvis urimelige forventninger*. Drøye 15 % sier seg enig i påstanden, mens ingen er svært enig. Siden både krysspress, det å bli dratt i forskjellige retninger og ikke minst tidspress i rollen er noe som går igjen i tidligere beskrivelse av og forskning på mellomlederrollen, er dette et svært interessant funn.

Det er ikke slik, ut ifra våre tall, at flertallet av mellomlederne i de videregående skolene i Hedmark fylkeskommune opplever urimelige forventninger. Dette kan en anta at har sammenheng med en god dialog mellom ulike aktører med tanke på mellomlederens rolle (Dahl, 2004), en institusjonalisert mellomlederrolle med avklarte forventninger, og det at flertallet av mellomlederne faktisk fortsetter å undervise også da de blir ledere. For her har nyere empirisk forskning gitt Mintzberg rett i forhold til at mellomlederen gis autoritet gjennom sin kompetanse som lærer og fagperson, snarere enn bare gjennom sin posisjon i organisasjon (Bennet et al., 2003).

Når forventningene oppleves som rimelige, og tidsklemme og stress ikke er framtreddende, kan dette også ha sammenheng med at lederne har et mer realistisk bilde av rollen. Litteraturen gir gjerne et bilde av at hovedoppgaven til en leder går ut på å være reflekterende og framsynt, mens praksis har vist at lederes faktiske arbeidsoppgaver i stor grad knytter seg til dag-til-dag oppgaver med klart administrativt tilsnitt. Dette vises også i denne undersøkelsen når mellomlederne er spurt om bruk av lederressursen (kap.5.3.3).

5.4.3 Den administrative delen av rollen, og stab- og støttefunksjoner

Grad av rimelighet hva gjelder forventninger kan ses i sammenheng med påstanden om opplevelsen av å få god *støtte/avlastning i forhold til administrative oppgaver* i tilknytning til jobben. Det er her ingen klare, entydige konklusjoner å trekke ut av materialet. Mer enn 8 av 10 svarer at de enten er enig i at de får dette, eller at de opplever dette "både og". Det synes med andre ord ikke å være noe framtreddende problem/utfordringer i forhold til manglende administrativ avlastning/støtte. Resultatene gir derfor ikke entydig støtte til de som etterspør høyt og tydelig en forbedring av den administrative støtten. Det er klart at dette allikevel kan oppleves som et problem for enkeltpersoner, uten at det framgår systematisk i vårt materiale. Vi ser av enkelte kommentarer, at noen for eksempel mener det kunne være hensiktsmessig å få avlastning i forhold til enkelte mer administrative oppgaver,

med enklere, mer komplette og effektfulle administrasjonssystemer. Behov for individuelle tilpasninger vil det alltid være, men det er ikke grunnlag for å si at dette er et systemproblem i organisasjonen. Dette er et viktig funn opp mot Møller sin forskning som viser at god administrasjon er en forutsetning for å skape et godt handlingsrom for ledelse (Møller, 2007).

Som kommentert under kapittel 2, ser vi i ettertid at data er noe begrenset med tanke på å få fram hva slags type administrativ støtte og avlastning respondenten kan ha tenkt på. Dette kan være støtte i forhold til IKT, arkivsystemer, økonomi, personaladministrasjon, eller andre praktiske områder.

I tråd med Mintzbergs teori er støttetstaben i profesjonelle byråkrati relativt godt utbygd for å avlaste fagfolkene slik at disse kan konsentrere seg om det de først og fremst er betalt for å gjøre. Skolene har i utgangspunktet eget personale for å sikre IT-funksjoner, kantinedrift, renhold, vaktmestertjenester og det mer merkantile (inkludert arkivtjeneste). Samtidig er det lokale variasjoner for de enkelte skoler på dette. Dette innebærer i så fall at mellomlederne i en viss grad må ta seg av disse tjenestene, fordi man anser at det henger tett sammen med det å utøve ledelse. Det er imidlertid ikke noe i vårt materiale som tilsier at dette fungerer dårlig.

Teknostaben i det profesjonelle byråkrati, eller det vi kan kalle de mer tradisjonelle stabsfunksjonene som personal og økonomi, kan ut ifra Mintzbergs ramme forventes å være mindre utviklet og synlig i skoleorganisasjonen. Det ser vi er tilfelle i organisasjonen vi har undersøkt.

Mintzberg setter dette i sammenheng med at det er lite behov for slike tjenester i en organisasjon der tyngden ligger i en selvstendig bunnlinje som uansett ikke tar imot råd, og med et svakt mellomledernivå. Og videre at operative beslutninger fattes i fag-kollegiale fora i den profesjonelle operative kjernen. Strategiske planleggingsspørsmål løses og besluttes i disse fora, da de har fått formalisert makt.

Vi mener dette historisk sett kunne vært en riktig beskrivelse av organisasjonen vi har undersøkt, men at dette i dag snarere må kunne antas å henge sammen med at både rektor- og mellomlederrollen er langt mer utbygd som tydelige og helhetlige arbeidsgiverrepresentanter i skolene i Hedmark fylkeskommune, med et sterkt fokus på å integrere den slags aktivitet i det å lede, med lokale tilpasninger ved den enkelte skole. Strategier utvikles av ledelsen selv. Det har slik sett funnet sted et hamskifte de siste årene, der tydeliggjøring

av arbeidsgiverrollen gir anledning til å overprøve etablerte kollegiale fora. Et eksempel på dette er hvordan skoleutvalg, med beslutningsmyndighet for eksempel i tilsettingssaker ved skolen, tidligere var sammensatt med arbeidstakerorganisasjonene i flertall. I dag er det helt utenkelig at andre enn arbeidsgiver skal ha siste ordet i saker som dette.

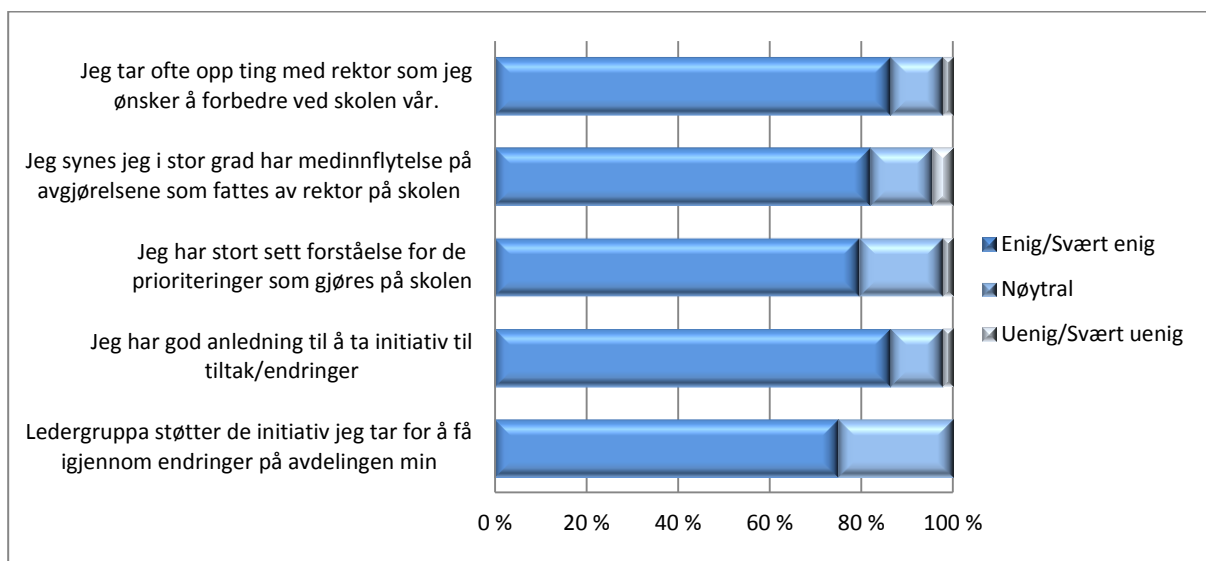
Utover integrering av strategi i ledelsens aktivitet, er “teknostaben” i Hedmark fylkeskommune i dag sentralisert i stor grad, og lagt som en støttefunksjon på eier- og toppledernivå. Sentraladministrasjonen, det vil si skoleeier, sørger for utvikling av systemer sentralt som er ment både å standardisere tjenesteproduksjonen og være en støtte og veileder for å kunne styre og lede virksomheten, både fra strategisk-, topp- og mellomledernivå. Dette blir viktig støtte for mellomleder i rollen som koordinator, jf. Paulsens modell for mellomleders fire handlingsrom (Paulsen, 2008). Innføring av ERP (Enterprise Resource Planning) med Visma og Corporater er eksempel på dette.

Som beskrevet tidligere, svarer respondentene at de ønsker å bruke mindre tid på den administrative delen av lederrollen, enn det de gjør i dag. Vi har også hentet inn data i undersøkelsen i forhold til egne kompetanseønsker (se kap.5.3). Dette behøver imidlertid ikke å indikere noe i forhold til opplevelsen av avlastning på dette området. Man kan oppleve at støtten er god selv om en ønsker mer kompetanse på et område, eller ønsker å bruke tiden på andre ting. I tillegg er det også viktig å ha med seg at det alltid vil være slik at man i et spørsmål som dette vil kunne være preget av det man akkurat har stått oppe i av utfordringer. Dette kan bidra til et farget bilde. Uten at det går nevneverdig ut over verdien av svarene. I sum kan vi slutte at det ikke er framtrepende etterspørsel etter gitte stabsfunksjoner. Det kan dermed tyde på at stab- og støttefunksjonene i de videregående skolene i Hedmark fylkeskommune, generelt sett, ligger på et riktig skalert nivå.

Oppsummert kan en si at mellomlederne i den videregående skole i Hedmark opplever at det er avklarte forventninger til dem. Det er ikke utpreget grad av kryssende eller urimelige forventninger, og det er ikke noe skrikende behov etter avlastning gjennom støtte- og stabsfunksjoner.

5.5 Handlingsrom for ledelse “oppover”

Når respondentene i undersøkelsen blir spurt direkte om de opplever et handlingsrom i forhold til å utføre de arbeidsoppgaver de skal i ledergjærningen, svarer mer enn 84 % at de er enige eller svært enige i dette (jf. kap. 5.2.3). Dette er som nevnt et overraskende høyt tall, hvis man tar utgangspunkt i tidligere forskning om mellomlederrollen. Vi har en hypotese om at opplevelsen av handlingsrom for ledelse vil påvirkes positivt av mellomleders egen opplevelse av innflytelse og gjennomslag innad i ledelsen og oppover mot rektor, altså “oppover” i organisasjonen. Flere av påstandene i undersøkelsen dreier seg om nettopp denne dimensjonen (se figur 5.11).



Figur 5.11: Lederforståelse og – innflytelse. Svarfordeling blant respondenten. Tabellen viser svarfordeling i prosent i kategoriene svært uenig, uenig, nøytral (både/og), enig og svært enig.

Nær 90 % av respondentene sier seg enige eller svært enige i påstander om at de ofte tar opp ting med rektor som de ønsker å forbedre ved skolen, og at de har god anledning til å ta initiativ til tiltak og endringer. Når det gjelder medinnflytelse på avgjørelsene som fattes av rektor på skolen, er nær 82 % enige eller svært enige i at de har stor grad av dette. Nær 90 % svarer videre at de stort sett har forståelse for de prioriteringer som gjøres ved skolen og 75 % svarer bekreftende på at ledergruppa støtter de initiativ den enkelte tar for å få igjennom endringer på avdelingen. Vi har tidligere sett at respondentene opplever avklarte forventninger fra rektor (kap.5.4.1). Disse svarene viser altså at mellomlederne mener at de blir hørt, har påvirkningskraft og gjennomføringsevne, og at øvrig ledelse støtter godt opp

om valgte tiltak. Mulighetene for å ta i bruk handlingsrommet for ledelse oppleves dermed å være godt sett i forhold til å få støtte fra øvrig ledelse.

Selv om vi ikke har utført korrelasjoner gjennom regresjonsanalyse, kan vi her si at respondentene svarer konsistent med høy snittscore på de ulike indikatorene. Ingen sier seg svært uenig. Dette er et viktig funn i undersøkelsen, med en tydelig indikasjon på at de opplever å ha handlingsrom. Vi ønsker i det følgende å kople dette til ulike sett av forklaringer.

5.5.1 Institusjonalisering av rollen

I henhold til klassisk teori om det profesjonelle byråkratiet, har ikke mellomlederen noen sentral rolle i organisasjonen. Den er først og fremst et talerør og verktøy for den operative kjernen. Det vil si at grad av handlingsrom og innflytelse fullt og helt avhenger av lærerne. Innflytelsen til mellomlederen knytter seg spesielt til å være den som fører tilsyn, koordinerer, styrer og sørger for den operative kjernen i organisasjonen (Mintzberg, 1988). I denne modellen hviler alt på ferdigheter og kunnskaper i funksjonene til de operative profesjonene, som utgjør selve nøkkeldelen i organisasjonen. Det forventes lite formell innblanding fra mellomledernivået, som snarere får en "vaktmesterrolle" i forhold til fagfolkene i det operative nivået. Mellomlederne har dessuten tradisjonelt vært rekruttert fra egne rekker og blitt sett på som "først blant likemenn" og representant for sin profesjon (jf. kap.4).

Selv om Mintzbergs beskrivelse av det profesjonelle byråkrati i lang tid har vært en dekkende beskrivelse av situasjonen i videregående skole, viser nyere forskning at mellomleders rolle som arbeidsgiver er tydeliggjort og styrket. Som beskrevet tidligere ble det allerede på 1990-tallet gjort grep for å synliggjøre et sterkere hierarkisk lederansvar enn tidligere, noe som blant annet innebar budsjett- og personalansvar. Mellomlederne fikk også en tydeligere plass som en del av ledelsen ved den enkelte skole, og ble på denne måten overordnet den enkelte ansatt på en annen måte enn tidligere. Disse endringene medførte for øvrig økt grad av krysspress, med forventninger både ovenfra og nedenfra i organisasjonen (Paulsen, 2008).

Svarene i undersøkelsen tyder som nevnt på at mellomlederne i de videregående skolene i Hedmark fylkeskommune opplever at de blir hørt oppover i organisasjonen, har påvirknings-

kraft og gjennomføringsevne. Svarene tyder dessuten på at mulighetene for å ta i bruk handlingsrommet for ledelse oppleves å være godt, sett i forhold til å få støtte fra øvrig ledelse. Som nevnt i kapittel 5.4, kan dette dermed indikere at mellomlederrollen i videregående skole er *institusjonalisert*, altså at man har klart å etablere en felles forståelse hos mellomlederne av hva som er deres maktbase. Funnene indikerer dermed at rollen har satt seg, og at mellomlederen blant annet har blitt en arbeidsgiverrepresentant i større grad enn det som har vært tradisjonen tidligere. Som nevnt innledningsvis, har skoleverket tradisjonelt sett vært preget av flate strukturer, med rektor som øverste leder. Utviklingen har altså gått fra en relativt flat struktur til økt grad av ledelsesfokus og hierarki. I dagens modell kan vi si at mellomlederne på mange områder kan anses å være “minirektorer” med aksept, legitimitet og anledning til å være leder. Den nye rollen er institusjonalisert i selve kulturen, noe som i seg selv gir handlingsrom.

At respondentene i liten grad opplever krysspress (jf. kap. 5.4.2), kan tyde på at det operative nivået i organisasjonen, altså lærerne, *også* har blitt oppdratt til å forstå at mellomlederen er “sjef” og ikke vaktmester. Dette er noe av det som vi kan si preger mellomlederrollen i Norge, sett i forhold til rollen i for eksempel England. Mellomlederrollen i forhold til ansatte, vil omtales nærmere i kapittelet om handlingsrom for ledelse “nedover” og “utover” (se kap.5.6).

Vi kan si at institusjonalisering av “den nye” mellomlederrollen blant annet fører til rolleavklaring i handlingsmiljøet. Dette innebærer opplevelse av handlingsrom for den enkelte mellomleder, og mulighet til en langt mer omfattende innflytelse, jf. metaforene *advokat*, *megler*, *koordinator* og *liaison*, enn tidligere (Paulsen, 2008). Her ligger det et potensiale, som bør utnyttes til å binde sammen inntrykk, kunnskap og ideer fra ulike deler av organisasjonen. Mellomlederen som *advokat*, altså fagperson og representant for egen avdeling, gir i denne sammenhengen potensiell oppslutning og innflytelse oppover i organisasjonen og bør utnyttes, både når det gjelder beslutninger og strategiske valg som ledergruppa tar (Pappas, 2003, 2004).

Ledelsesstudier viser som nevnt at en mellomleders innflytelse i store komplekse skoler er sterkere enn innflytelsen fra toppen av hierarkiet, og at proaktive mellomledere er pådrivere for både innovasjonsevne og nyskaping i klasserommet (Busher, 2005). Institusjonalisering av rollen vil dermed være gunstig også for skolens øvrige ledelse, med rektor i spissen, blant annet i forhold til utøvelse av endringsledelse (mer om dette i kap.5.5.3).

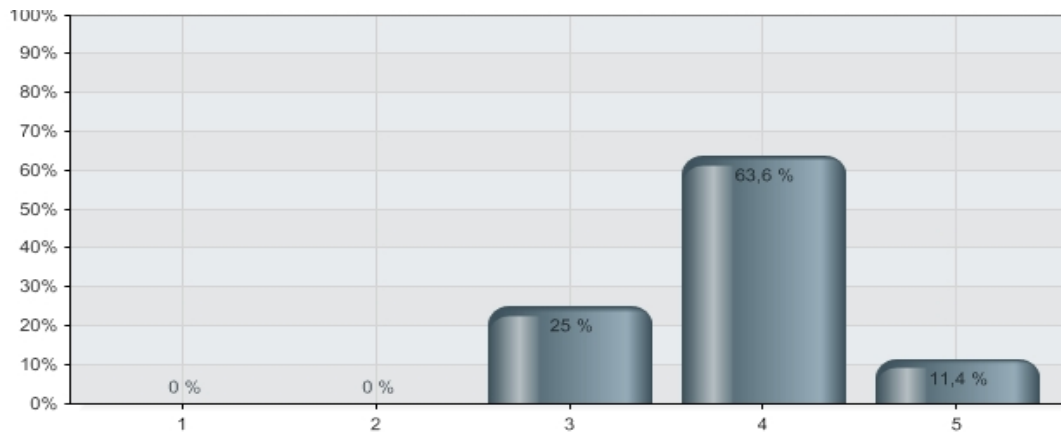
5.5.2 Kompetanse

Mellomlederens kompetanse er sammensatt av både kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger. En slik helhetlig kompetanse gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte mål og krav, og rommer altså mer enn bare erfaring og utdanning (Lai, 2004). Vi har tidligere trukket fram viktigheten av kompetanse og sammenhengen mellom elementene kompetanse, bevissthet og kapasitet når det gjelder å kunne utnytte det komplekse handlingsrommet (Paulsen, 2008). Det er altså viktig alltid å se disse dimensjonene i sammenheng med hverandre.

Prosessen som har ført til institusjonalisering av mellomlederrollen (jf. kap.5.5.1), er nært knyttet til kompetanse. Hedmark fylkeskommune har blant annet drevet til dels systematisk kompetanseheving og utvikling av lederne over tid, med vekt på å styrke mellomlederrollen som sådan gjennom å forankre forståelse i organisasjon av hva det vil si å være mellomleder. Ved å gjennomføre ulike felles tiltak i egen regi, har en også institusjonalisert de kompetansehevende tiltakene i seg selv. Organisasjonen selv har vært med på å mene noe om hva som konkret trengs av kompetanse på dette nivået, og deretter utforme hva som konkret skal være kompetansehevende tiltak.

Denne kompetansehevingen kan være en plausibel forklaring på at mellomledere (og skoleledelsen for øvrig) har fått en felles oppfatning av hva mellomledelse er, noe som igjen fører til en opplevelse av å ha handlingsrom. Dermed ligger alt til rette for at potensialet ved den faktiske kompetansen blir utløst og dermed også påvirker verdiskapingen positivt (Lai, 2011).

Kompetanseutvikling er imidlertid ikke nok i seg selv for å få til verdiskaping i organisasjonen. Lai (2011) beskriver som nevnt prosessen fra kompetanseutviklingen til verdiskaping. Her kan vi blant annet se hvordan ulike betingelser, både på personnivå og gruppe- og organisasjonsnivå, er viktige for at ny eller endret kompetanse skal kunne bli noe mer enn bare et potensial, og faktisk føre til verdiskaping. Dette innebærer blant annet en felles forståelse i organisasjonen for at gitte verdier skal kunne implementeres.



Figur 5.12: Opplevelse av egen kompetanse. Svar på spørsmålet: "I hvilken grad opplever du å ha tilstrekkelig kompetanse i forhold til jobben/rollen som mellomleder?" Svarfordeling blant respondentene, der 1 er svært uenig, 2 er uenig, 3 er nøytral (både/og), 4 er enig og 5 er svært enig.

At mellomlederne ser ut til å oppleve at de selv og lederne ved skolen generelt besitter rett kompetanse, er viktige rammebetingelse for deres opplevelse av handlingsrom. At 25 % svarer nøytralt på dette, kan tyde på at det kan være behov for kompetanse innenfor enkelte felter. Som vi har sett tidligere, svarer blant annet en stor andel av mellomlederne i Hedmark at de ønsker å bruke mer tid på faglig og pedagogisk utvikling enn det de gjør i dag, og at de ønsker mer kompetanse innenfor nettopp dette feltet (jf. kap.5.3.4).

Det som kjennetegner *lærende organisasjoner* er som nevnt at alle kontinuerlig øker sin evne til å skape resultater som de ønsker å oppnå, og der organisasjonen oppmuntrer til nye måter å tenke på (Senge, 1999). Vi har tidligere poengtert hvordan handlingsrommet oppleves mer tilgjengelig dersom virksomheten innehar en slik *kultur for utvikling* (jf. kap.5.3.4). Et godt samarbeid innad i ledergruppa er dessuten nødvendig for at kunnskap og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men deles og videreutvikles i samarbeid med andre (Møller et al., 2006).

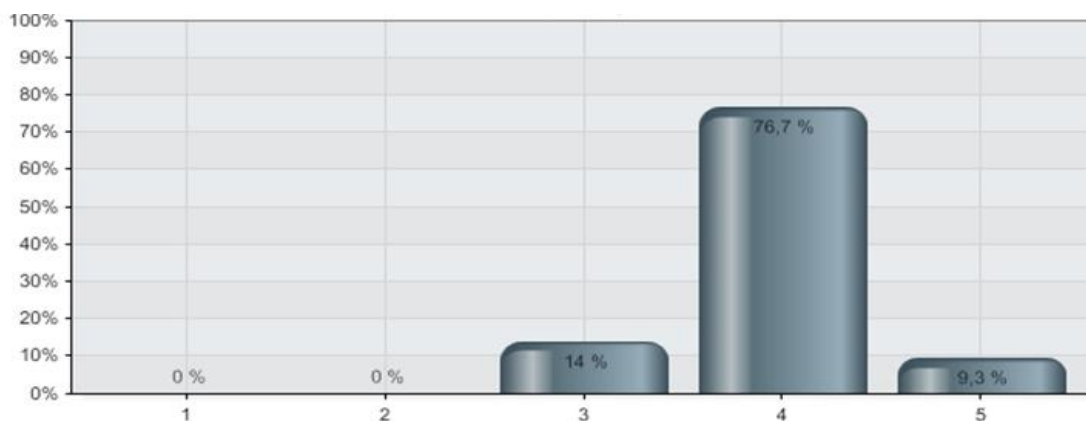
Å ha en komplementær kompetansesammensetning i ledergruppa, vil kunne bidra positivt for å oppnå organisasjonens mål og sikre effektiv forvaltning av ressursene på sikt, jf. *god ledelse* (Bergheim, Westli & Eid 2007). En kompetanseplan i forhold til å sikre variasjon i kompetansen på denne måten, vil være hensiktsmessig. Dette gjelder både på skolenivå og strategisk nivå. Ved rekruttering av toppledere og mellomledere, er det i denne sammenhengen viktig å være bevisst hva slags kompetanse som kan være hensiktsmessig i forhold til den enkelte organisasjon. Dette går imidlertid på mange måter imot Mintzbergs (1988) tanke om at mellomledere bør være "først blant likemenn" og sertifiserte medlemmer

av profesjonen for å oppnå innflytelse. En slik rekrutteringstanke fra egne rekker, vil kunne frata organisasjonene muligheten til å rekruttere variasjon og mangfold i kompetansen i den enkelte ledergruppe.

Rektors kompetanse vil selvfølgelig også være helt avgjørende når det gjelder mellomleders opplevelse av handlingsrom, og ikke minst muligheten for å ta det i bruk. Svarene i undersøkelsen tyder som nevnt på at mellomledere opplever handlingsrommet å være godt sett i forhold til å få støtte fra øvrig ledelse. Mellomlederne mener også at de blir hørt, har påvirkningskraft og gjennomføringsevne, og at øvrig ledelse støtter godt opp om valgte tiltak. Rektors kompetanse, eller kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger (se ovenfor), vil i denne sammenhengen være svært betydningsfull for mellomledernes mulighet for medinnflytelse, samt anledning til og støtte i forhold til å ta initiativ.

5.5.3 Mestringstro og erfaringssyklus

I kapittel 5.3.4 kunne vi blant annet lese om mellomledernes opplevelse av kunnskap og kompetanse i organisasjonen. Svarene her indikerer blant annet at mellomlederne ved de videregående skolene opplever at de besitter tilstrekkelig kompetanse og kunnskap omkring skoleutvikling og skolefaglige saker. Man kan videre anta at opplevd kompetanse fører til *mestringstro* (se nærmere beskrivelse nedenfor).

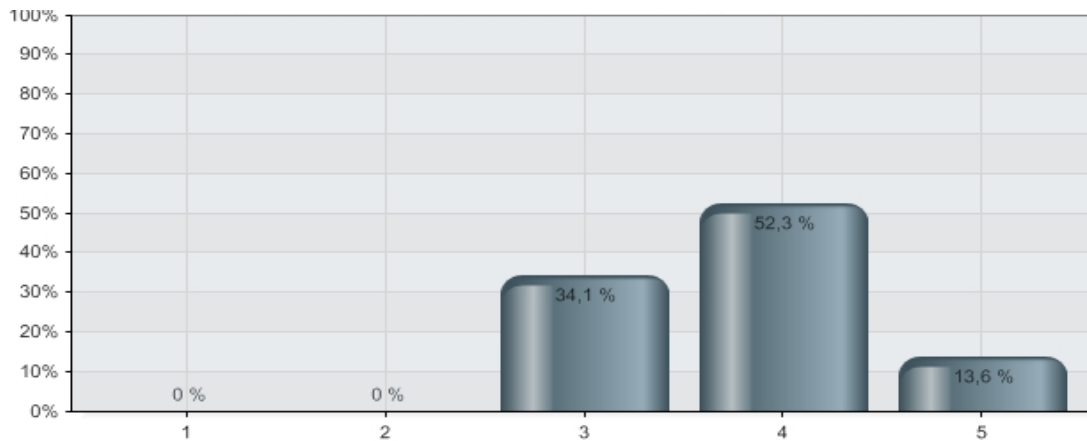


Figur 5.13: Mestringstro 1. Svar på påstanden: “Med litt kreativitet og optimisme finner vi nesten alltid løsninger på problemene vi står overfor på avdelingen” Svarfordeling blant respondentene, der 1 er svært uenig, 2 er uenig, 3 er nøytral (både/og), 4 er enig og 5 er svært enig.

De aller fleste respondentene i undersøkelsen rapporterer at de har tro på at man kan finne løsninger på problemer man står overfor i avdelingen (se figur 5.13). 86 % av de spurte er enten enige eller svært enige i påstanden om at man med litt kreativitet og optimisme nesten alltid finner løsninger. Kun 14 % av de spurte stiller seg nøytrale til dette. Ingen er uenige eller svært uenige.

Å ha tro på at man mestrer noe, kan være en bakenforliggende årsak til at man faktisk lykkes med det man ønsker å mestre. Kuvaas (2008) poengterer blant annet at man gjør en bedre jobb, hvis man har tro på at man lykkes. “Det må tro til, for å flytte fjell”, som man sier. Mestringstro, eller *self-efficacy*, er definert som “troen på at man er kapabel til å kontrollere ens egen utføring av en bestemt oppgave”. Begrepet er trukket fram i en rekke psykologiske teorier, og er blant annet et nøkkelgrep i Albert Banduras (1977) sosial-kognitive teori. Troen på egen evne til å mestre, altså mestringstro, viser seg å være det mer virkningsfulle blant de mekanismene som styrer eget initiativ til å handle. Dette henger godt sammen med evnen til *selvledelse*. Man må ha evnen til dette, for dermed å ha mulighet til å manøvrere seg selv bort fra, eller inn i saker man vil bruke tiden sin på. På denne måten kan man også unngå hele tiden å havne i såkalte “tidsskviser”, og man vil kunne oppleve et passende stressnivå i tilknytning til rollen (jf. kap.5.2.2). Å oppleve mestringstro eller *self-efficacy*, vil altså påvirke motivasjonen i positiv retning. Svarene i undersøkelsen viser som nevnt i kapittel 5.2.1 at mellomlederne gir uttrykk for å ha høy motivasjon for jobben. Egenopplevelsen for lederen er viktig her, uansett om dette bildet bygger på en reell selvinnsikt eller ikke.

Svarene i undersøkelsen kan som nevnt tyde på at mellomlederne opplever at mulighetene for å ta i bruk handlingsrommet for ledelse er godt sett i forhold til å få støtte fra øvrig ledelse. Mellomlederne mener dermed at de blir hørt, har påvirkningskraft og gjennomføringsevne oppover i organisasjonen, og det ser ut som man har klart å etablere en felles forståelse hos mellomlederne av hva som er knyttet til rollen.



Figur 5.14: Mestringstro 2. Svar på påstanden: “Tiltakene jeg iverksetter har ført til endringer i hvordan vi utfører oppgavene våre”. Svarfordeling blant respondentene, der 1 er svært uenig, 2 er uenig, 3 er nøytral (både/og), 4 er enig og 5 er svært enig.

Å ha tro på at man kan mestre noe, kan altså være en medvirkende årsak til at man faktisk lykkes med det man ønsker å mestre. Å oppleve over tid at man har mulighet for innflytelse og påvirkning, at man gjentatte ganger lykkes med det man ønsker å mestre, fører til det vi kan kalle “en positiv erfaringssyklus”. Dette psykologiske aspektet blir viktig når det gjelder å ta i bruk handlingsrommet for ledelse.

I overkant av 65 % av respondentene stiller seg enige eller svært enige påstanden *Tiltakene jeg iverksetter har ført til endringer i hvordan vi utfører oppgavene våre*. Den store andelen nøytrale (34 %), kan her tolkes som at noe lykkes du med, og andre tiltak får ikke den effekt eller det gjennomslaget som er tenkt (se figur 5.14). I kapittel 4.5.1, kan vi blant annet se at nær 80 % av respondentene er enige i at de får til å gjøre endringer på avdelingen, hvis de virkelig vil. Dette indikerer både mestringstro og et positivt endringsklima blant mellomlederne. Forskning har dessuten vist at mellomledere opplever seg selv som *endringsagenter*, og at mellomleders innflytelse i store komplekse skoler er sterkere enn fra toppen av hierarkiet (Printy, 2008). Vi ser at våre svar indikerer nettopp dette.

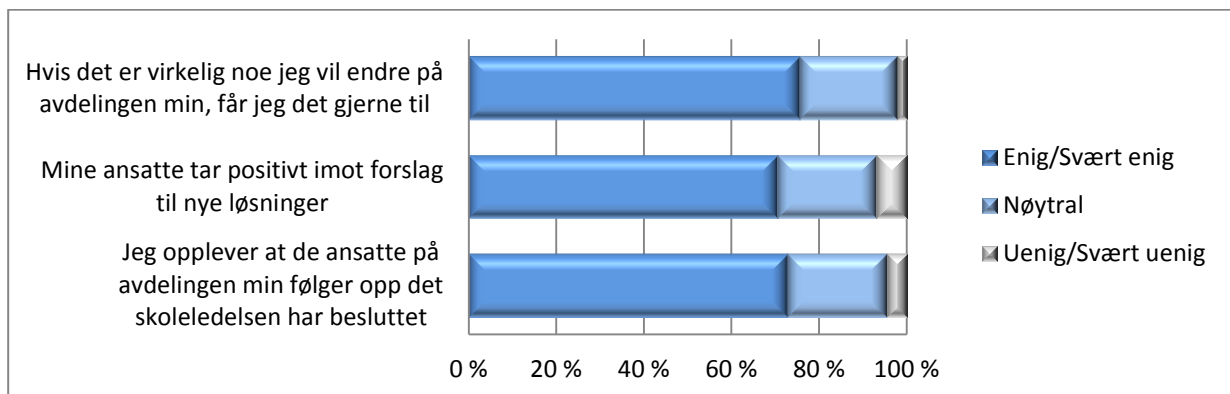
5.6 Handlingsrom for ledelse “nedover” og “utover”

Vi har en hypotese om at opplevelsen av handlingsrom påvirkes av mellomleders opplevelse av gjennomslag overfor lærere på egen avdeling og i forhold til andre aktører som kan påvirke verdiskapningen, det vil si “nedover” og “utover” i organisasjonen. Flere av

påstandene i undersøkelsen dreiser seg om handlingsrom for ledelse i denne dimensjonen, og det kan videre være interessant å se nærmere på hva respondentene svarer på disse påstandene, samt kople dette til ulike sett av forklaringer.

5.6.1 Utviklings- og endringsklima

Svarene i undersøkelsen indikerer som nevnt både mestringstro og et positivt endringsklima blant mellomlederne. At mellomlederne opplever seg selv som endringsagenter på denne måten, er gunstig med bakgrunn i at mellomleders innflytelse kan være sterkere enn fra toppen av hierarkiet (Printy, 2008).



Figur 5.15: Utviklings- og endringsklima. Svarfordeling blant respondentene.. Tabellen viser svarfordeling i prosent i kategoriene svært uenig, uenig, nøytral (både/og), enig og svært enig.

Nær 80 % av respondentene er enige i at de får til å gjøre endringer på avdelingen, hvis de virkelig vil. Når det gjelder hvorvidt de ansatte positivt tar i mot forslag til nye løsninger, svarer nær 70 % at de er enige i dette. I overkant av 70 % svarer også at de er enige i at de ansatte på avdelingen følger opp det skoleledelsen har besluttet. Svarene på disse påstandene om handlingsrom “nedover” og “utover”, indikerer blant annet at mellomlederne opplever at det er mulig å gjøre endringer hvis man virkelig ønsker det. Svarene her kan tyde på at mulighetene for ta i bruk handlingsrommet for ledelse, også eksisterer nedover og utover i organisasjonen, og at vi finner et jevnt over positivt og utviklings- og endringsklima.

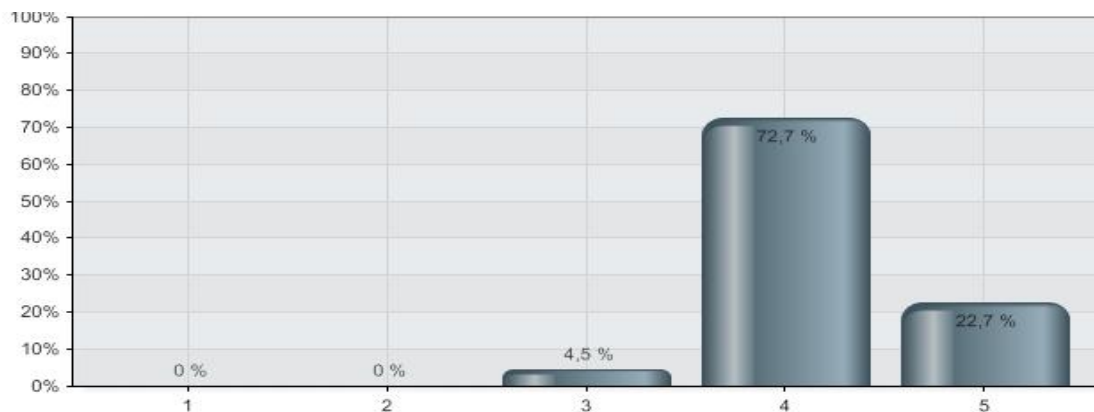
Når det gjelder *kultur for utvikling* ved skolen, kan grad av samarbeid mellom lærerne som nevnt gi et bilde på nettopp dette. I denne sammenhengen ser vi altså at over 77 % av respondentene bekrefter at det er en god samarbeidsånd blant lærerne og at dette er en

naturlig del av lærernes arbeid (kap.5.3.4). Vi har tidligere nevnt at *lærende organisasjoner* blant annet kjennetegnes ved at alle i organisasjonen kontinuerlig øker sin evne til å skape resultater, og at organisasjonen oppmuntrer til nye måter å tenke på (Senge, 1999). Å ha mestringsstro er også viktig i denne sammenhengen. Man gjør som nevnt en bedre jobb, hvis man har tro på at man lykkes (Kuvaas, 2008). Et godt utviklings- og endringsklima i organisasjonen, kan dermed kjennetegnes ved samarbeid, resultatfokus og evne til å tenke på nye måter, samt mestringsstro. Alle disse elementene er altså nødvendige for mellomledernes utøvelse av endringsledelse og implementering av nye ideer i organisasjonen.

Det finnes mange utfordringer knyttet til utøvelse av endringsledelse. Kanskje legges det for ofte vekt på at ideer raskt kan bli implementert og gi effekter i organisasjoner. Røvik (2007) poengterer i denne sammenhengen i sin såkalte *virusteori*, at ideer, som virus, kan ha lang *inkubasjonstid*. Her vektlegges det blant annet at det ofte kan ta lang tid fra en organisasjon offisielt har adoptert en idé, og til ideen eventuelt nedfelles og får effekter. Ideer som tidlig i spredningsforløpet ikke har effekt og for eksempel blir sett på som “bare moter”, kan over tid implementeres og ha omfattende og varige virkninger i organisasjonen. I forbindelse med verdiskapning i organisasjonen, trekker som nevnt Lai (2011) fram betingelser på gruppe- og organisasjonsnivå. Disse betingelsene innebærer blant annet en felles forståelse i organisasjonen for at gitte verdier skal kunne implementeres.

Institusjonalisering av mellomlederrollen har som nevnt i kapittel 5.5.1 ført til en rolleavklaring i handlingsmiljøet, som blant annet kan innebære opplevelse av handlingsrom for den enkelte mellomleder og mulighet for en langt mer omfattende innflytelse. Dette potensiale bør også utnyttes i forhold til utviklings- og endringsklimaet i organisasjonen og dermed muligheten for utøvelse av endringsledelse.

5.6.2 Kommunikativ ledelse

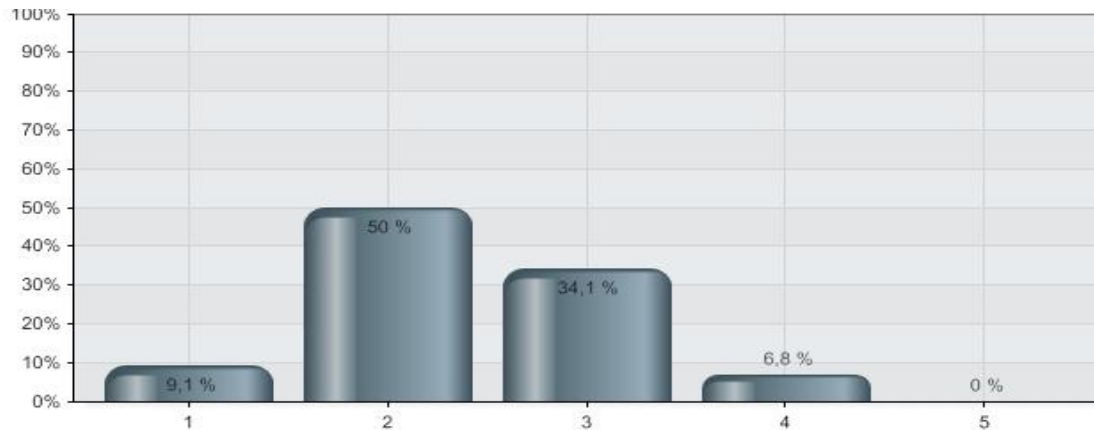


Figur 5.16: Begrunnelse for nye løsninger. Svar på påstanden: “God begrunnelse for nye løsninger er avgjørende for gjennomslag i min avdeling” Svarfordeling blant respondentene, der 1 er svært uenig, 2 er uenig, 3 er nøytral (både/og), 4 er enig og 5 er svært enig.

På påstanden *God begrunnelse for nye løsninger er avgjørende for gjennomslag i min avdeling*, svarer i overkant av 95 % av de spurte at de er enige (se figur 5.16). God begrunnelse viser seg altså å være avgjørende for grad av gjennomslagskraft, og dette er et svært interessant funn i undersøkelsen. Funnet kan ha bakgrunn i de videregående skolene som såkalte profesjonsbedrifter eller akademiske organisasjonen (Mintzberg, 1988). Det viser seg nemlig at slike organisasjoner ofte krever gode begrunnelser.

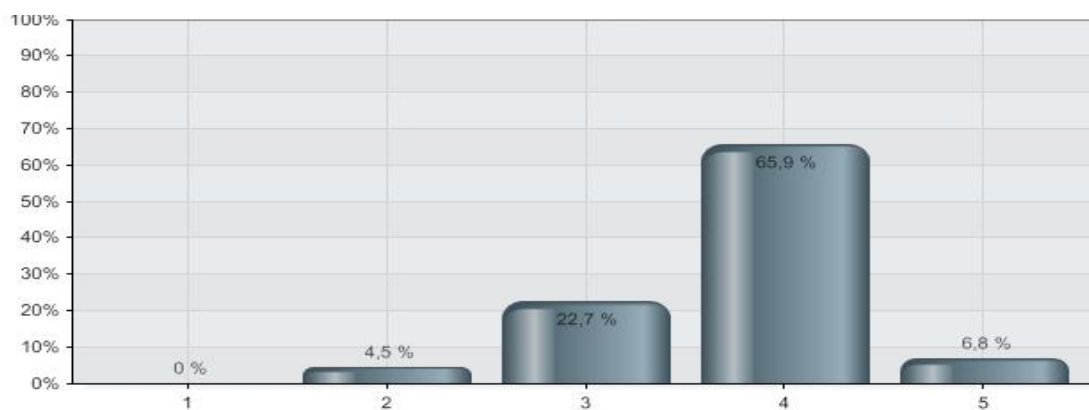
For å oppnå innflytelse og grad av legitimitet, har det i ulike profesjonsbedrifter vist seg viktig for mellomlederne at de er sertifiserte medlemmer i profesjonen, det vil si at de er foretrukket av den operative kjernen, som ofte utviser stor grad av skepsis til å la seg lede av andre enn personer fra egen profesjon (Lund, 2010). Kommunikasjonsaspektet og såkalt *kommunikativ ledelse* blir viktig i denne sammenhengen. Den grunnleggende verdien i kommunikativ ledelse er *legitimitet* (Nordby & Botten, 2007). I profesjonstunge virksomheter må en leder kunne legitimere sin rolle som leder, og forholdet mellom leder og ansatt blir viktig for å oppnå effektiv ledelse (jf.kap.3.4). Mintzberg (1988) forutsetter legitimitet i den operative kjernen for blant annet å utøve koordinering og standardisering. At mellomlederne har undervisning, antas å være et viktig moment i forhold til nettopp dette. Det samme kan mellomledernes arbeids- og utdanningsbakgrunn og den enkelte mellomleders arbeidserfaring i den aktuelle virksomheten. Mellomlederens personlige egenskaper vil selvfølgelig også virke inn på mellomlederens legitimitet og graden av motarbeidelse og klimaet i den enkelte avdeling. Verdien av et godt samspill mellom leder

og medarbeidere blir dermed som nevnt svært viktig i forhold til å få utnyttet handlingsrommet.



Figur 5.17: Bruk av styringsretten. Svar på påstanden: "For å få gjennomslag for ulike utviklingstiltak må jeg ofte ta i bruk styringsretten" Svarfordeling blant respondentene, der 1 er svært uenig, 2 er uenig, 3 er nøytral (både/og), 4 er enig og 5 er svært enig.

Når det gjelder bruk av styringsrett viser det seg å være *mindre* viktig for å få gjennomslag for ulike utviklingstiltak (se figur 5.17). Nær 60 % av de spurte svarer at de er uenige eller svært uenige i at de ofte må ta i bruk styringsretten for å få gjennomslag for utviklingstiltak, mens drøye 34 % stiller seg nøytrale til denne påstanden. Kun 6,8 % av de spurte er enige i at de ofte må ta i bruk styringsretten. Ingen er svært enige. Viktigheten av at mellomledere skaffer seg legitimitet innad i lærergruppa, eller nedenfra i organisasjonen, vil nok være en viktigere faktor i forhold til økt grad av gjennomslagskraft, jf. kommunikativ ledelse (se ovenfor).



Figur 5.18: Ansattes lojalitet til beslutninger. Svar på påstanden: “Jeg opplever at de ansatte på avdelingen følger opp det skoleledelsen har besluttet” Svarfordeling blant respondentene, der 1 er svært uenig, 2 er uenig, 3 er nøytral (både/og), 4 er enig og 5 er svært enig.

I undersøkelsen rapporterer mellomlederne om lojale medarbeidere som følger opp ulike beslutninger (se figur 5.18). Nær 72 % er positive og nær 23 % er nøytrale til påstanden om at de opplever at de ansatte på egen avdeling følger opp det skoleledelsen har besluttet. Det er som nevnt kun i underkant av 14 % av de spurte som sier seg enig at de har ansatte på avdelingen som ofte motarbeider forslag til endringer. Dette er interessant. Mellomledere ville kjent til en slik motarbeidelse, hvis det hadde vært tilfellet. Selv om nær 23 % altså svarer nøytralt, noe som kan tyde på at de opplever det tidvis, avkrefter svarene myten om at det *alltid* finnes medarbeidere som motarbeider. Viktigheten av legitimitet, som nevnt ovenfor, vil også være viktig i forhold til dette.

Forholdet mellom leder og underordnet er både relatert til trivsel, lojalitet, motivasjon, fravær og gjennomtrekk, og henger dermed nøye sammen med god kommunikasjon mellom leder og ansatt (jf.kap.4). Her er det naturlig igjen å nevne mellomlederens ulike roller, og denne gangen dimensjonene *advokat* og *megler*. Advokatdimensjonen beskriver altså når mellomlederen opptrer som fagperson og representant for sin avdeling. Meglerdimensjonen illustrerer innflytelsen mellomlederen har på avdelingen han/hun leder, og hvordan mellomleder samhandler og driver støttende ledelse overfor de ansatte (Paulsen, 2008). Disse dimensjonene er viktige for å oppnå legitimitet, som altså vil kunne påvirke de ansattes motivasjon i riktig retning. Kuvaas (2008) trekker i denne sammenhengen blant annet paralleller mellom ønsket om å gjøre en ekstra innsats ved å oppleve verdi i den jobben man gjør, og sterke psykologiske og sosiale bånd mellom ansatte og ledelse.

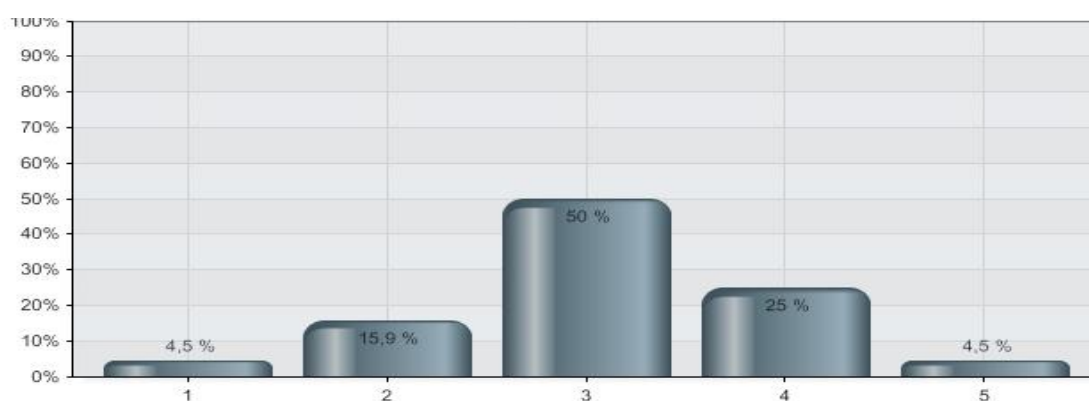
Under kapittel 4.7 ble det beskrevet en institusjonalisering av mellomlederrollen og at opplevelse av handlingsrom for den enkelte mellomleder ville kunne gi mulighet til en langt mer omfattende innflytelse enn tidligere. Institusjonalisering av rollen vil også være gunstig i forhold til utøvelse av endringsledelse. Røvik (2007) snakker blant annet om oversettelse av idéer, og viktigheten av å omdøpe og konkretisere reformidéer man ønsker å implementere. Han nevner i denne forbindelse en såkalt stadig viktigere *translatørkompetanse*, som i tillegg til egenskaper som mot, tålmodighet og styrke, blant annet innebærer kunnskap om idéen og god kunnskap om den konteksten det oversettes fra og til. Det særlig viktige her blir dermed å *kombinere* kunnskap om både “avgivende” og “mottakende kontekst”. Denne translatørkompetansen vil være helt nødvendig for å få gjennomslag for ideer og endringer.

5.6.3 Nettverk

Nettverk er en betegnelse på et mønster av relasjoner eller forbindelser som finnes mellom mennesker og organisasjoner. Aktørene i nettverket som kan være enkeltpersoner eller organisasjoner (Brass, Calaskiewicz, Greve, & Tsai, 2004, i Paulsen, 2011). Relasjonene mellom medlemmene i nettverket defineres ved begrepsparet *svake* og *sterke bånd*. (Paulsen 2011). De fleste nettverk består av *klynger*, hvor det er sterke bånd mellom alle deltakerne. Klynger fører til at alle deltakerne deler informasjon, og deltakerne blir ofte like hverandre på en rekke områder, blant annet når det gjelder holdninger, verdier og atferdsmønstre. Dette gir en tilhørighetsfølelse. Svake bånd har ofte den funksjonen at de knytter deltakerne til flere ulike klynger. Dette kan blant annet gi muligheter for interaksjon og informasjonstilgang som ikke finnes i én enkelt klynge. Mange har poengtert styrken i disse svake båndene (Greve, 1998).

I Norge er det påvist at slike profesjonelle nettverk bidrar til elevenes fullføring av yrkesopplæringen. Disse nettverkene er typisk kjennetegnet av at skolen har mange svake bånd til korporative institusjoner som bransjeforeninger, fagopplæringsinstitusjoner, NHO-systemet og fagforeninger (Paulsen, 2011, s.116). Mange svake bånd kan være gunstige i forhold til søking av ny informasjon i omgivelsene, mens sterke bånd er gunstig for at medlemmene skal lære av hverandre. Man kan også snakke om tettheten i båndene, som beskriver hvorvidt medlemmer i nettverket samarbeider om “mange prosjekter” (ibid.).

Et generelt trekk ved skoler og andre utdanningsorganisasjoner bør være at medarbeiderne deltar i mange nettverk, både sammen med interne kolleger og eksterne samarbeidspartnere (Paulsen, 2011). I videregående skole vil bruk av nettverk være hensiktsmessig på flere områder i, både når det gjelder bruk av internt og eksternt nettverk. Eksempler i denne sammenhengen kan være internt mellom ulike fagmiljøer ved den enkelte virksomhet, og eksternt, som regional utviklingsaktør, gjennom samarbeid med kommuner i regionen, samarbeid med andre utdanningsinstitusjoner, næringslivssamarbeid og ulikt internasjonalt samarbeid. Bruk av nettverk på denne måten vil blant annet kunne bidra til økt gjennomføring og større opplevelse av mestring hos elevene, heve kompetansenivået, både hos lærere og elever, bedre utfordringene rundt yrkesfag og lærlingplasser, samt bidra til at skolen blir en viktig aktør i den regionale utviklingen. Gjennom deltakelse i ulike profesjonelle nettverk, kan man dessuten få tilgang til kunnskap som er relevant for egen virksomhet.



Figur 5.19: Bruk av nettverk. Svar på påstanden: “For å få gjennomslag for ulike utviklingstiltak tar jeg ofte i bruk nettverk” Svarfordeling blant respondentene, der 1 er svært uenig, 2 er uenig, 3 er nøytral (både/og), 4 er enig og 5 er svært enig.

Hva gjelder bruken av ulike nettverk for å få gjennomslag for ulike utviklingstiltak, er svarene i undersøkelsen noe ulike (se figur 5.19). Nær 30 % svarer at de bruker ulike nettverk for å få gjennomslag for utviklingstiltak, mens hele 50 % er nøytrale. Drøye 10 % svarer at de i liten grad eller aldri bruker nettverk. Her vil det være interessant å se nærmere på *hvilke* av mellomlederne som faktisk bruker nettverk aktivt på denne måten. Svarer for eksempel mellomlederne på yrkesfag annerledes enn mellomlederne på studiespesialisering? På yrkesfag har vi faget *Prosjekt til Fordypning* (PTF), som er helt avhengig av samarbeid og god dialog med ulike nettverk for å lykkes, for eksempel ved elevenes overgang til

lærlingeplass. Når vi ser nærmere på svarene og fordelingen i forhold til fagområder, ser vi at 46 % av de som bruker nettverk, er mellomledere på studiespesialisering, 23 % er mellomledere på yrkesfag og 31 % på områder innenfor spesialundervisning. Antakelsen om at flere innenfor yrkesfag bruker nettverk, stemmer altså *ikke*. Svarene indikerer dermed at det er et forbedringspotensial blant de videregående skolene i Hedmark fylkeskommune hva angår bruk av nettverk. Dette kan ses direkte i sammenheng med utviklingskultur, siden noe av grunnlaget for utviklingsarbeid ligger i organisasjonens kultur for nettopp dette (jf. kap.5.4.3)

Vi har tidligere vært inne på hvordan opplevelse av handlingsrom innebærer mulighet for innflytelse i flere dimensjoner, jamfør metaforene *advokat*, *megler*, *koordinator* og *liaison* (Paulsen 2008). Dette med utgangspunkt at ledelse er situasjonsbestemt og skapes i relasjon til ulike grupper. Metaforen *liason* sikter i denne forbindelse til den kontakt lederen har med ytre miljøer og nettverk, og ikke minst gjennom å bygge tillit i ulike leire. Klassisk teori om det profesjonelle byråkratiet, vektlegger også mellomlederens nøkkelrolle i grensesnittet mellom de profesjonelle i organisasjonen og andre aktører og partnere på utsiden (Mintzberg 1988). Mellomlederen har altså en helt sentral rolle når det gjelder bruk av nettverk.

5.7 Oppsummering av funnene

Funnene i undersøkelsen konstaterer blant annet at mellomlederne opplever at de er en del av ledergruppa og dermed *mellomledere* i ordets rette forstand. De opplever dessuten høy motivasjon og tillit, og opplevelsen av upassende stress er ikke gjennomgående.

Tidligere erfaring som leder, er utbredt blant mellomlederne. Dette er et noe overraskende funn. Det viser seg i denne sammenhengen at få har erfaring som leder fra andre skoler. Mange ledere mangler lederutdanning, i hvert fall av et visst omfang. Innenfor lederne som har lederutdanning, finner vi flere med generell lederutdanning enn forventet. Vi finner ingen entydige sammenhenger mellom lederutdanning og handlingsrom, men kan slå fast at det er mindre utbredt med lederutdanning blant mellomlederne på de små skolene enn de større.

Mellomlederne opplever at det er god samarbeidskultur i ledelsen ved skolen, og at ledelsen har bra kompetanse. Det samme gjelder i forhold til samarbeidskultur og kompetanse blant lærerne på egne avdelinger. Mellomlederne opplever dessuten at det er avklarte

forventninger til dem, og at det ikke er framtreddende etterspørsel etter avlastning gjennom gitte støtte- og stabsfunksjoner. Vi mener dette indikerer et potensiale for utviklingskultur. Når det gjelder kompetanseheving, signaliserer mellomlederne et behov for dette, både i forhold til relasjonsledelse og administrasjon.

Vi har hypoteser om at opplevelsen av handlingsrom for ledelse vil påvirkes positivt av mellomleders egen opplevelse av innflytelse og gjennomslag innad i ledelsen og oppover mot rektor, samt i forhold til av gjennomslag overfor lærere på egen avdeling og i forhold til andre aktører som kan påvirke verdiskapningen. Svarene i undersøkelsen indikerer at mulighetene for å ta i bruk handlingsrommet for ledelse oppleves å være godt i alle disse dimensjonene. Vi finner dessuten et jevnt over positivt utviklings- og endringsklima. Her vektlegges blant annet god kommunikativ ledelse og verdien av et godt samspill mellom leder og medarbeidere. Mye kan dermed tyde på at mellomlederrollen i videregående skole er *institusjonalisert*. Det vil si at man har klart å etablere en felles forståelse hos mellomlederne og i selve kulturen av hva som ligger i rollen. Prosessen som har ført til institusjonalisering av mellomlederrollen mener vi er nært knyttet til blant annet kompetanse, mestringstro og en positiv erfaringssyklus.

Vi finner et forbedringspotensial når det gjelder bruk av nettverk. Det er grunn til å tro at et sterkere fokus på nettopp dette, vil kunne bidra til økt gjennomføring og større opplevelse av mestring hos elevene, heve kompetansenivået, både hos lærere og elever, bedre utfordringene rundt yrkesfag og lærlingplasser, samt bidra til at skolen blir en viktig aktør i den regionale utviklingen. Mellomlederen har en helt sentral rolle i forhold til bruk av nettverk.

Vi kan oppsummere med at mellomlederrollen ser ut til å være en jobb for de løsningsorienterte som takler en hektisk hverdag!

6 DISKUSJON OMKRING KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER VIDERE

6.1 Innledning

Det er noen hovedfunn i materialet som vi spesielt vil trekke fram og diskutere. For hva er implikasjonene av funnene i undersøkelsen for organisasjonen, både på overordnet nivå, rektor- og mellomledernivå? Og hva er implikasjonen for videre undersøkelser? Dette er noe av det vi ser på i dette kapittelet.

Vi tar dermed opp igjen de mest sentrale konklusjonene hva gjelder funn, teoretisk og empirisk, og tillater oss å være noe mer subjektive i vurderingene av hva implikasjonene av disse kan være. Vi ser på betydningen av funnene, for skoleeier og arbeidsgiver, for rektorer og mellomledere, og for videre undersøkelse og forskning.

6.2 Institusjonalisering av mellomlederrollen

- Fra lidelse til ledelse

Det teoretiske hovedfunnet i studien er at mellomlederrollen i Hedmark fylkeskommune synes å være institusjonalisert. Funnene signaliserer at det foreligger en felles, omforent oppfatning og vurdering av mellomlederrollen. Vi mener dette henger sammen med at Hedmark fylkeskommune i flere tiår har vist en åpenhet overfor en slik styrt endring, der en har lagt til grunn og gjennomført en kompetanseutviklingsprosess over tid. Vi mener å finne evidens for dette gjennom den systematiske utviklingen av ledelse som har funnet sted. Selv om det ikke har vært et fastlagt, strømlinjeformet program for dette, ser en at det har vært en rød tråd og sammenheng mellom ulike utviklingstiltak; med fokus på ledere på både topp- og mellomnivå opp i mot arbeidsgiverrollen.

Dette går sammen med en samfunnsmessig utvikling mot en økt betoning av ledelse som fag. Gjennom Kunnskapsløftet ble det i tillegg til det skolefaglige også tydeligere lagt vekt på et klart organisasjonsperspektiv – i forhold til tidligere reformer. Kunnskapsreformen var ikke bare en kunnskaps- og kompetansereform, men også en styringsreform. I relasjon til dette har fylkeskommunen i Hedmark vært tidlig ute med å ta inn over seg en slik

utviklingsretning. Faktisk kan man helt tilbake til midten av 90-tallet spore et slikt perspektiv her – med en sterk komponent av ledelse ned på avdelingsledernivå. En har imidlertid brukt tid på å få dette integrert til alle deler av organisasjonen, og det er her funn fra denne undersøkelse kommer inn. Det vi her ser kan tyde på at man nå bærer frukter av det langsiktige arbeidet som er gjennomført.

Det er over tid bygget opp en kompetanse i skoleledelse i Hedmark gjennom målbevisste rekrutteringer og ikke minst satsing på videreutdanning over tid (utviklingsledelse, kompetansegivende utdanning innen personal- og arbeidsrett, forventning og oppfordring til ledelsesutdanning, støtte til mellomledere som tar slik utdanning, organisasjonsutviklingsprosjekt ved skolene, bevissthet omkring rekruttering osv.). Men vel så viktig er den kompetanseutvikling og kompetanseoverføring som finner sted gjennom årlige skoleledersamlinger, ikke minst som fellessamlinger for topp- og mellomledere. Dette er samlinger med fokus på de ulike satsingsområdene fylkeskommunen har vedtatt, og arbeidsgiverrollen. Dette vil kunne bidra til bygging av kultur og holdninger, og disse samlingene blir sentrale slik sett.

I det hele tatt blir kompetanseutvikling et sentralt element for å lette det psykologiske hamskiftet som må ligge til grunn for institusjonaliseringen av en slik ny mellomlederrolle. Ut i fra våre funn må en kunne si at lederidentiteten er tydelig hos mellomlederne i Hedmark fylkeskommune, og vi mener å kunne si at et slikt hamskifte har funnet sted. Konkrete, praktiske strukturelle endringer som f.eks. overføring av mellomlederne til “lederkapittelet” i avtaleverket, er et annet element som bidrar til et slikt hamskifte. Mellomlederne har gått fra å være hovedlærer med utvidede oppgaver, til å drive ledelse.

Samtidig skal det innenfor en slik institusjonalisert ramme være rom for lokale løsninger og tilpasninger. I et slikt bilde blir koplingene mellom nivåene det avgjørende; det må være gode produktive koplinger mellom myndighetsnivåene.

Det gis i undersøkelsen ikke et inntrykk av at mellomlederne preges av mangel på tid, umenneskelig stressnivå, krysspress og en følelse av å være i skvis. Dette kan i hvert fall vanskelig sies å være en framtrødende opplevelse i jobben. Dette skiller seg vesentlig fra annen forskning på området, som i langt større grad gir en elendighetsbeskrivelse av situasjonen. Det er et viktig funn at dette ikke ser ut til å være tilfelle blant mellomlederne i Hedmark fylkeskommune, men at de i langt større grad ser seg selv som en endringsagent

med reell innflytelse i skolen. "Lidelsesberetningene" fra 90-tallet holder med andre ord ikke stikk i denne organisasjonen.

Allerede i inngangen til undersøkelsen var vi klare på at vi ønsket å ha et mulighetsperspektiv i vår studie. Dette kan naturligvis gis noe av ansvaret for at resultatene er så vidt positive. Vi mener allikevel at det først og fremst gir et bilde på at mellomlederrollen er institusjonalisert både strukturelt og kulturelt. Forventningene til rollen er avromantisert, i den forstand at det er godt kjent at mellomlederrollen ikke gir all verdens rom for den reflekterende leder.

Kulturelt ser det ut til at det har funnet sted en institusjonalisering blant annet gjennom at mellomledernes overordnede har klart å sikre en kultur med jobbautonomi, støttende ledelse og samhandling, noe som påvirker mellomlederens indre motivasjonen for jobben.

Alle disse funnene peker tydelig på en sterk institusjonalisering av mellomlederrollen, noe som henger tett sammen med at mellomlederen opplever et godt tilgjengelig handlingsrom. Vi mener å kunne anta at institusjonaliseringen bidrar til å sannsynliggjøre at mellomleders opplevelse deles av aktører oppover og nedover i organisasjonen, uten at dette har vært tema for oss i vår undersøkelse. Våre data knytter seg til mellomledernes egen opplevelse, og kun det.

6.3 Bruk av nettverk

Et tydelig empirisk funn, som vi ønsker å trekke fram spesifikt, er at mellomlederne i Hedmark fylkeskommune i relativt liten grad tar i bruk nettverk i forhold til ulike utviklingstiltak.

Hvis vi ser på respondentenes fagfelt, det vil si hvilket område de er ledere for, opp mot bruken av nettverk, er det spesielt innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram vi mener å se utfordringer. For det første med tanke på de utfordringer samfunnet står overfor i forhold til yrkesopplæring og utplassering av lærlinger. Vi mener at nettverksbygging og det å bruke mulighetene som ligger i dette, er spesielt sentralt for å kunne bedre måloppnåelsen med tanke på å kunne gi elevene et tilbud om læreplass, i tråd med intensjonen for yrkesfagene. Altfor få av de som starter opp innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram fullfører sin utdanning i tråd med disse intensjonene.

Dette har store samfunnsøkonomiske konsekvenser, og er også kostbart for fylkeskommunen, som da må gi alternative tilbud. Men aller viktigst er de individuelle og personlige konsekvensene ved ikke å få læreplass. Dette blir spesielt viktig når vi vet at andelen av de som faller fra utdanningen er spesielt stor på disse fagene, og at det er i overgangen mellom skole og læretid at frafallet er spesielt stort.

For det andre, og i forlengelsen av utfordringene med å skaffe læreplasser, ser vi bruk av nettverk i sammenheng med faget Prosjekt til fordypning, som forutsetter tett kontakt med aktører utenfor skolen for å kunne lykkes etter intensjonene. Det forutsettes i det hele tatt tett dialog og nettverksbygging for å lykkes med å nå målene som er i satt i læreplanene. En har gjennom forskning også sett at sosialiseringprosessen og overgangen til lære går bedre dersom det er åpnere bånd mellom skole og bedrift (Markussen og Sandberg, 2005).

I tillegg til at nettverksbygging er sentralt opp imot konkrete deler av skoleløpet, er det også slik at skolen i stadig større grad synliggjøres som en del av en større helhet. Fylkeskommunens rolle som regional utviklingsaktør krever at dette settes på dagsorden av både skoleeier og den enkelte skole. Slik sett blir også nettverksbygging mot lokalsamfunn og lokale/regionale aktører viktig.

6.4 Hva kan skoleeier/politisk nivå anbefales ut fra våre funn?

Hovedfunnene i undersøkelsen er svært, og til dels overraskende positive. Funnene må være gode nyheter for fylkeskommunen som skoleeier og arbeidsgiver. Mellomlederne gir tydelig uttrykk for at de opplever et tilgjengelig handlingsrom og de uttrykker tilfredshet i en jobb der de har påvirkningskraft både oppover og nedover. Mellomlederne sier også at de er tilfreds med egen kompetanse i ledergjeringen, selv om de ønsker styrking av kompetansen innenfor noen ledelsesfag – eksempelvis økonomistyring, arbeidsrett og personalledelse. Dette er viktig informasjon for arbeidsgiver.

Ut i fra våre funn er det allikevel fire områder vi ønsker å bemerke spesielt og komme med anbefalinger i tilknytning til. Vi mener dette er områder som skoleeier vil ha interesse av å innføre tiltak i forhold til, da vi ser et klart forbedringspotensial i organisasjonen.

6.4.1 Aktiv bruk av nettverk

Som beskrevet over er mellomlederens bruk av nettverk relativt lav. Med tanke på at fylkeskommunen samtidig er den mest sentrale aktøren opp mot den store utfordringen knyttet til frafall og manglende gjennomføring i videregående skole, bør dette ses i sammenheng. Hva kan gjøres for å forbedre frafallsstatistikken i Hedmark?

Vi mener fylkeskommunen på systemnivå bør bidra til at mellomlederne, og derigjennom lærerne, i større grad ser bruk av nettverk som en helt sentral del av skolehverdagen. Med de store utfordringene vi står overfor, er man nødt til å tenke bredere enn man tidligere har gjort, og våge å tenke “utenfor boksen”, slik at ulike aktører får spille på sin kompetanse og det de er gode på. Dette for å nå felles mål. Det er med andre ord behov for innovativ og utradisjonell tenkning, basert på dialog og samhandling. Dette må det gis rom for på en systematisert måte. Mellomlederen er sentral for at dette kan finne sted. I tråd med funn i undersøkelsen om at det ligger til rette for en god utviklingskultur i organisasjonen, bør det være rom for å lykkes med mellomlederen som endringsagent i et slikt arbeid.

Vi vet at det foregår mye godt nettverksarbeid i Hedmark fylkeskommune også i dag. Det bør imidlertid ikke være slik at dette avhenger fullt og helt av enkeltindivider og eventuelt enkeltlæreres privatiserte innsats. Siden nettverksbygging utvikler seg til å være en så sentral del av skolen, bør det systemiseres tydeligere enn i dag. Det bør være slik at det er en selvfølge at dialog og samhandling med eksterne aktører er en del av hverdagen.

6.4.2 Lederkompetanse

Av mellomlederne i Hedmark tilkjenner ca 55 % at de har eller har påbegynt lederutdanning. Denne utdanningen er av ulik lengde og innhold, og strekker seg fra halvårsstudier til master i offentlig ledelse og administrasjon. For å snu dette rundt, betyr det at nær halvparten av mellomlederne oppgir at de ikke har noen form for lederutdanning.

Det er delte oppfatninger omkring i hvor stor grad lederutdanning påvirker den enkeltes evne til å utøve ledelse. Lederutdanning viser seg imidlertid å ha noen effekter, blant annet på organisasjonsforståelse. Og økt organisasjonsforståelse kan blant annet føre til økt jobbtillfredshet (det at du forstår, gjør at du trives bedre). Lederutdanning gir også

faktakunnskap om hva empirisk forskning viser at er effektiv ledelse. Det er å anta at dette fører til et mer reflektert forhold til hva det “lønner seg å gjøre” for organisasjonen. Det er også grunn til å anta at utdanning innenfor økonomi og forvaltning vil kunne medføre at den enkelte leder opplever å inneha en bedre ledelsesforståelse og dermed også lederutøvelse. Hvorvidt dette gir seg utslag i om lederens underordnede opplever det slik, og om resultatene bedres, er det ikke grunnlag for å mene noe om ut ifra vårt materiale.

Mellomlederne kan ha lederkompetanse, selv om de ikke har formalkompetanse innenfor ledelse. Arbeidet med kompetanseheving blant mellomlederne i fylkeskommunen omfatter da også langt mer enn lederutdanning. Som nevnt tidligere har skoleeier gjennom flere år drevet et systematisk arbeid for å heve kompetansen til ledere i fylkeskommunen *både* gjennom oppfordring og støtte til ledelsesutdanning for enkeltpersoner og felles ledelsesutdanning for ledere på de videregående skolene, og gjennom andre kompetansehevende tiltak. I tillegg har årlige samlinger for lederne skapt et forum for nettverksbygging og forståelse for mål og retning gitt av politisk nivå.

Vi mener lederutdanning fortsatt bør være en del av skolering til ledelse, men vi vil fraråde at dette blir sett på som saliggjørende og det eneste som skal til av kompetansehevende tiltak. Vi mener det kan være en viktig grunnmur for en bredere organisasjonsforståelse, og ikke minst for å kunne absorbere og ta ut potensialet i øvrige kompetansehevende tiltak (Lai, 2004), herunder trening og praktisering. Cassier sammenligner ledelse med å ha to øyne – et “science-eye” og et “art-eye”, der det første er kunnskap og det andre i større grad omfatter tolkning og refleksjon. De to øynene er komplementære; det er gjennom å bruke begge disse øynene at ledere og ledelse utøves og formes (Cassier, 1944; Mintzberg, 2009)

Ut fra dette vil vi kunne si at ferdighetsaspektet hos lederen utvikles gjennom erfaring og handlinger, dvs trening i intellektuelt lederskap. For å ivareta og påvirke lederens ferdighetsutvikling vil mentoring være en aktuell metode å benytte i lederutviklingen. Det er ikke minst viktig for nye ledere. Dette passer også godt ut ifra hvordan mellomlederne vektlegger en argumentativ lederstil, dvs å argumentere ut ifra begrunnelse framfor å benytte styringsretten. Gjennom mentoring vil man også kunne bygge nettverk mellom de ulike videregående skolene i fylket, eventuelt også på kryss av fylkene. Og det vil også øke kompetansen for den som har mentorrollen. Enkelte høgskoler har allerede tatt mentoring og nettverksbygging i bruk for å styrke kompetansen i ledergjerningen (jf. prosjekt ved Høgskolen i Nordland, vist under Skolelederkonferanse i København 2012 - NERA.)

For å styrke mellomlederrollen ytterligere vil opprettelse av forum for mellomlederne ved de ulike videregående skolene regionvis, eller mellom de ulike utdanningsprogram (yrkesfaglig eller studieforbereidende) være aktuelt. Det er allerede opprettet lignende forum for både rektorene og rådgiverne i de ulike regionene, og et mellomlederforum kan bygges over samme lest.

Internrekruttering er også et element i dette. Funnene viser at mange av mellomlederne har ledererfaring, en del har dette fra egen skole, men at det er høyst uvanlig å ha dette fra annen skole. Dette tyder på lite utbredt rekruttering på tvers av skolene innen fylkeskommunen. Her mener vi det ligger et potensiale for både å beholde gode lederkandidater i organisasjonen, gi ledertalenter mulighet til praksis og samtidig få trening og erfaring, dele og hente inn kompetanse på tvers i organisasjonen, osv. Dette mener vi at vil heve kompetansen til både enkeltpersoner og organisasjonen som helhet. Dette vil også synliggjøre og muliggjøre karriereutvikling internt i fylkeskommunen, og det vil kunne skolere flere til senere rektorjobber, noe som er viktig i lys av visse rekrutteringsproblemer til disse stillingene (også nasjonalt).

Kompetanseheving gjennom hospitering kan også finne sted i sentraladministrasjonen, for eksempel på avdeling for videregående opplæring.

6.4.3 Kontrollert psykologisk hamskifte?

Vi har slått fast at det har funnet sted et hamskifte i organisasjonen, i form av institusjonalisering av en endret mellomlederrolle. Dette har vært en villet utvikling fra nasjonalt nivå, men mye tyder på at skoleeier her har hatt et ønske om en slik utvikling uavhengig av nasjonale føringer. En må imidlertid kunne anta at Hedmark fylkeskommune i dette har fått sterk drahjelp av det nasjonale initiativet som kom, om enn noe senere i tidslinja.

Spørsmålet er allikevel om det har vært en tilstrekkelig systematisk tilnærming til grunn for å nå den institusjonaliseringen vi mener at har funnet sted. Det har med andre ord gått bra – men er dette tilfeldig? Dette er noe skoleeier bør ha med seg i det videre arbeidet for å opprettholde det nå institusjonaliserte synet på mellomlederrollen. Vi vet at det om få år vil kunne bli en stor utskifting blant personalet i videregående skole, på grunn av dagens alderssammensetning. Der dette også gjelder mellomledernivået, må en være klar over at det

ikke er gitt at den institusjonaliserte rollen som mellomleder lever videre av seg selv. Det er viktig å ha fokus på dette og gjøre mellomlederrollen attraktiv gjennom å vise til institusjonaliserte systemer.

6.4.4 Mellomleders rammebetingelser

Våre funn viser at det er store variasjoner i rammebetingelsene for mellomlederen. Dette er forståelig nok siden skolene er så vidt forskjellige, selv om de er innenfor samme organisasjon.

“Best practice” har vist at det er noen parametere som bør være på plass for å kunne utøve forsvarlig ledelse. Dette gjelder spesielt i forhold til hvor mange personer man bør ha personalansvar for. Når man også ser dette opp imot andel undervisningsprosent, finner vi at enkelte, slik vi ser det, vanskelig kan ha tid til selve lederrollen.

Vi har begrenset informasjon i våre data til å finne slike logiske sammenhenger. Vi mener imidlertid at det av hensyn til mellomlederne bør ses nærmere på dette, for eventuelt å kunne sette noen standarder for dette innenfor et visst variasjonsrom.

6.5 Hva kan rektor – og mellomleder - lære av funnene i vår undersøkelse?

Mellomlederne gir uttrykk for at de har en høy grad av jobbtilfredshet og at de opplever høy grad av tillit og påvirkningskraft oppover. Viktige forventningsavklaringer mellom rektor og mellomlederne ser ut til å være på plass. I tillegg opplever mellomlederne at handlingsrommet til å utøve sin ledergjerning nedover er godt. Dette er gode tilbakemeldinger både for rektor og mellomlederne selv!

Vi oppfordrer rektorene og ledelsen ved den enkelte skole å gå nærmere inn i flere av funnene i undersøkelsen. Dette gjelder spesielt plassering av administrative ressurser, kompetanseheving innenfor deler av ledelsesfagene samt forholdet mellom størrelsen på avdelingen og andel undervisning. Bruken av ledelsesressursen er en grunnleggende diskusjon som kan endre seg i takt med endrede rammebetingelser og behov. Våre funn har avdekket at det er en stor variasjon i hvor mange ansatte den enkelte mellomleder har personalansvar for (jf.kap.6.4.4), og hvor stor andel undervisning mellomlederen har. Det er

viktig å reflektere over dette, og se bruken av ledelsesressursen i sammenheng med de resultatene skolen oppnår.

Mellomlederne sier at de bruker en svært stor andel av lederressursen på administrative gjøremål. Vi har ikke definert hva som menes med de ulike ledelsesdelene – fagligpedagogisk ledelse, personalledelse og administrativ ledelse, og ser at disse vil overlappe hverandre i noen grad. Tendensen i svarene tilsier at mellomlederne mener at de bør bruke mer tid på fagligpedagogisk ledelse og personalledelse og vesentlig mindre tid på administrativ ledelse. Plassering av administrative ressurser bør også være en diskusjon i enhver virksomhet med jevne mellomrom, både på grunn av endrede oppgaver som følge av samfunnsutvikling og teknologisk utvikling - og som følge av endrede behov innad i virksomheten.

Det er nødvendig å ha fokus på kontinuerlig kompetanseheving innenfor ledelse (se kap.6.4), også på den lokale virksomhet. Vi snakker da ut ifra en vid definisjon av kompetanse (se kap.5.3). I denne sammenheng blir det også viktig at ledelsen ved den enkelte skole legger til rette for og er åpen for en læringskultur, der ikke minst lederne lærer av hverandre og slik sett øker ledelseskompetansen.

I tillegg virker mål- og resultatstyringen inn på den enkelte mellomleders arbeidsoppgaver og behov for kompetanse, ikke minst i forhold til opplæring innenfor de administrative verktøyene. Som tidligere nevnt har skoleeier allerede satt i gang satsing på kompetanseheving av mellomledere gjennom ulike utdanningsprogram. Dette er det også viktig at den enkelte rektor oppmuntrer til og legger til rette for.

Som omtalt over er bruken av nettverk mindre enn forventet. Ledelsen ved den enkelte skole, og den enkelte mellomleder bør gå inn i dette og spørre seg hvordan egen skole og egen avdeling jobber i forhold til det å bygge og bruke nettverk for å øke måloppnåelsen. Det er naturlig å sette dette i sammenheng med graden av gjennomføring for elevene. Ikke minst på dette området er det viktig å søke etter de gode eksemplene og lære av disse, enten de er i egen skole eller hos andre.

Det er klare forventninger til rektor fra skoleeier om å se skolen i et regionalt utviklingsperspektiv. I tillegg har det på skoleiernivå blitt stadig større fokus på samarbeid og dialog ikke minst med kommunene, med tanke på å få ned frafallet. Mange av skolene er allerede aktive på dette området, men vi har tro på at det fortsatt er et ubenyttet potensiale i

forhold til å få til dette mer systematisert på alle i nivå i skolen. Vi mener det ikke alene skal være opp til den enkelte lærer, å etablere slikt samarbeid. Mellomlederen må gis en helt sentral rolle for å sette fokus på dette.

Mellomlederne gir i undersøkelsen uttrykk for at de har et handlingsrom. Men ser de selv mulighetene som ligger i dette i hverdagen? Ikke minst med tanke på de mytene om mellomlederrollen som lever sterkt. Utfordringen er å se seg selv som en viktig, nøkkelagent – med både innflytelse og legitimitet til å legge grunnlaget for viktig meningsdanning i den operative kjernen så vel som i ledelsen. På mange måter ligger det her en kamp om sannheten og de positive mestringsforventningene som her er illustrert.

6.6 Hva kan forskningen lære av, eller gå videre med ut ifra funnene våre?

Hovedfunnet i undersøkelsen er at den nyere mellomlederrollen er institusjonalisert i Hedmark fylkeskommune, og at Mintzbergs teorier om det profesjonaliserte byråkrati kommer til kort som beskrivelse på denne organisasjonen. Det overraskende er imidlertid at det gjør også andre, nyere teorier om mellomledere i skvis og krysspress. Her finner vi i stedet grunnlag for å si at rolledefinisjonen synes avklart og relativt tydelig, og at rolleinnehaverne opplever å ha en rolle med muligheter.

Nyere teori, som framhever mellomlederrollens potensiale som endringsagent med stor innflytelse, holder imidlertid stikk også her. Funnene er gjennomgående i tråd med et slikt bilde.

Vi mener at funnene gir visse implikasjoner for videre forskning. Tallene fra vår undersøkelse bør for eksempel kunne utdypes gjennom en større undersøkelse omkring nettverksbygging, der man ser på hvilke nettverk man bruker, hvor ofte de brukes, i hvilke sammenhenger nettverk brukes og i hvilken grad nettverk kan være med på å øke både kvaliteten på opplæringen og elevenes gjennomføringsgrad. Her mener vi det også vil være hensiktsmessig og nødvendig at man ser utover Hedmark og undersøker bredt.

Det samme gjelder videreutdanning for mellomledere. Det vil kunne være interessant å se mer konkret på sammenhenger mellom de former for lederutdanning som tilbys i dag, opp imot opplevelsen av handlingsrom og hvordan medarbeidere under, over og til siden opplever at lederen benytter dette handlingsrommet.

Bruken av gode begrunnelser viser seg i undersøkelsen som avgjørende for å få gjennomslag i avdelingen. Intellektuell, argumenterende lederstil er viktig i profesjonsbyråkratier med tanke på å være en endringsagent. Da følger de ansatte opp, og dette gir dermed et bilde på hva som fungerer. Våre funn viser at mellomlederne i Hedmark opplever at de selv har, eller har bygget opp, det fundamentet som skal til for å drive endring. De innehar tillit og legitimitet både oppover og nedover, og det kan tyde på at de også innehar den translatørkompetanse som er nødvendig for å oversette og omsette overordnede målsetninger til praksis. Dette kunne det vært interessant å gå dypere inn i og se nærmere på.

7. AVSLUTTENDE ORD

Vi har i dette arbeidet sett på mellomleders opplevelse av handlingsrom ved de videregående skolene i Hedmark fylkeskommune. Vi har sett nærmere på den setting de aktuelle skolene og lederne er en del av, og vi har sett at det har vært en nasjonalt og lokalt villet utvikling for mellomlederrollen.

Med utgangspunkt i Mintzbergs strukturelle ramme og teori om det profesjonelle byråkrati, har vi sett på rollen som mellomleder. Vi har videre gått inn i empirisk forskning på området, og sett at rollen ut ifra dette kan beskrives som kompleks, hektisk og preget av å ha en utbredt grad av krysspress oven i fra og nedenifra i organisasjonen.

Våre funn indikerer imidlertid at mellomlederne i den videregående skolen i Hedmark i langt større grad ser mulighetsrommet som ligger til rollen, enn det negative. Det oppleves å være innflytelse og gjennomslagskraft i rollen, både overfor toppledelsen og profesjonene i den operative kjerne.

Vårt teoretiske hovedfunn er knyttet til institusjonalisering – og betydningen dette har for ledelse. Vi har sett at mellomlederrollen er institusjonalisert i denne organisasjonen, og må kunne anta at dette har påvirket hvordan mellomlederne opplever sitt handlingsrom. Gjennom langsiktig arbeid ser det ut til at fylkeskommunen har lyktes med å tydeliggjøre mellomlederens arbeidsgiverrolle.

Det er særlig i forhold til nettverksbygging og det å benytte dette aktivt for måloppnåelse vi ser et klart forbedringspotensial. Den institusjonaliserte rollen bør også være et godt utgangspunkt for videreutvikling av skolene som lærende organisasjoner, med utgangspunkt i mellomlederen som en sentral endringsagent.

Til sist har vi tillatt oss å komme med noen konkrete anbefalinger til veien videre, både til mellomlederne selv, rektorene, skoleeier og forskningsmiljøene. Nettverksbygging er ett av områdene som da særlig blir berørt.

Kildeliste

- Adize, I. (1984). *Lederens fallgruver*. Oslo: Hjemmet.
- Arnulf, J. K. (2012). Intervju i Aftenposten 27.02.12
- Aschim, A.B., & Ellingsen, R. (2011). *Mellomlederen i spenningsfeltet mellom forvaltning og ledelse av skolens praksis*. Masteroppgave i offentlig styring og ledelse. Rena: Høgskolen i Hedmark.
- Atwater, L., & Brett, J. (2006). 360 degree feedback to managers: Does it result in changes in employee attitudes? *Group and Organization Management*, 31, 5.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. NY: W.H. Freeman
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understanding of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research. *School Leadership & Management*, 27(5): 453-470.
- Berger, P.L., Berger, B. & Kellner, H. (1973). *The homeless mind: modernization and consciousness*. New York. Random House. Boston University.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. New York: Anchor books.
- Bergheim, K., Westli, H.K og Eid, J. (2007). *Lederutvikling i Forsvaret: En evaluering av Forsvarets Lederutviklingsprogrammer*. Universitetet i Bergen: Forskningsgruppen for operativ psykologi.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal
- Brass, D.J., Calaskiewicz, J., Greve, H.R., & Tsai, W. (2004). *Taking stock of Networks and organisation: A Multilevel Perspective*. *Academy of Management Journal*, 47(6).
- Busher, H., & Harris, A. (1999). Leadership of School Subject Areas: tensions and dimensions of managing in

Busher, H. (2005). Busher, H (2005) Being a middle leader: exploring professional identities *School Leadership and Management*, 25 (1)

Christensen, T. og Lærgreid, P. (2002). *Reformer og lederskap: omstilling i den Utøvende makt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Combs, J., Liu, Y., Hall, A. og Ketchen, D. (2006). How much do high-performance work practices matter? A meta-analysis of their effects on organizational performance. *Personnel Psychology*, 59, 501–528.

Dahl, T. (2004). *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på leiing og rektors rolle*. Trondheim: SINTEF Teknologiledelse IFIM. Kap 3.

DiMaggio, P.J. og W.W. Powell (1991): «Introduction», i W.W. Powell og P.J. DiMaggio (red.) *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, 1-38. Chicago: The University of Chicago Press.

Dimmen, Å. (2000). *Ledelsesorganisering og pedagogisk ledelse: evaluering av Mellomlederordningen i de videregående skoler i Buskerud*. Hønefoss: HIBU, arbeidsnotat nr.35.

Dimmen, Å. (2005). *Rapport nr 56, Lærende organisasjoner : Mellomledere og kunnskapsledelse*. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.

Dysvik, A. (2010) Doktorgradsavhandling *An inside story – is self-determination the key?* Oslo: BI – institutt for ledelse og kommunikasjon.

Eby, L. T., Freeman, D. M., Rush, M. C., & Lance, C. E. (1999). Motivational bases of affective organizational commitment: a partial test of an integrative theoretical model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*

Egeberg, M. (1984). *Organisasjonsutforming i offentlig virksomhet*. Morten Egeberg og Tanum-Nordli 1984.

Egeberg, M. (red.) (1989) *Institusjonspolitik og forvaltningsutvikling*. TANO

Epitropaki, O. & Martin, R (2005). The moderating role of individual differences in the relation between transformational/transactional leadership perceptions and organizational identification. *Leadership Quarterly*

Etzioni, A. (1982). *Moderne organisasjoner*. Oslo: Tanum

Fayol, Henri (1965). *Industriell og allmann administration*. Stockholm: P.A. Norstedt & Sønner.

Fleenor, J. W., Smither, J. W., Atwater, L. E., Braddy, P. W., & Sturm, R. E. (2010). Self-other rating agreement in leadership: A review. *Leadership Quarterly*, 21(6), 1005-1034.

Gallo, A. (2011) *Harvard Business Review*, June 28, 2011; Best Practices, Amy Gallo: Turning Stress into an Asset

Greve, Arent. 1998. Betydningen av svake og sterke bånd i sosiale nettverk. *Magma*. 1 (2). s. 41-52. Gir innsikt i sosial kapital og nettverksteori

Gunnesdal, W. (2007). Store endringer for skolelederen. *Utdanning* (14). 38-39.

Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*, Ad Notam Gyldendal

Hope, O. (2008). "Mellomlederne er undervurdert". Kronikk i *Aftenposten* 28.09.2008

Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*

Høyer, H.C. (2010). *Forelesningsrekke i organisasjonsteori og strategi*, MPA. Høgskolen i Hedmark.

Jacobsen, D. I og Thorsvik, J. (2007) "Hvordan organisasjoner fungerer". Fagbokforlaget.

Jacobsen, D.I., Thorsvik, J. (1997): *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse* Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, Abstrakt forlag

-
- Kuvaas, B. (2007). Evidens om jobbholdninger, jobbmotivasjon og jobbeffektivitet: implikasjoner for HR. *Institutt for ledelse og organisasjon, Handelshøyskolen BI.*
- Kuvaas, B (red.). (2008). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser.* Fagbokforlaget.
- Kuvaas, B. (2011) "Villedet av praksis", Artikkel i Dagens Næringsliv, 10.05.11
- Lai, L (2004). *Strategisk kompetansestyring (2. utgave).* Bergen: Fagbokforlaget
- Lai, L (2011). *Kompetansemobilisering og egenmotivasjon.* Artikkel i særnummer av Magma om verdiskapning gjennom ledelse av kunnskapsarbeidere (mai-utgaven, 2011)
- Lai, L (1999). *Dømmekraft.* Oslo: Tano/Universitetsforlaget
- Lai, L (2011b) Forelesning i KS utviklingsverksted for fylkeskommunene. Oslo, oktober 2011
- Lotsberg, D. O. (1997). *Ledelse og reformer: Om rektorrollen I den norske grunnskolen.* I Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (Red.). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt Perspektiv.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, W (2010). *Mellomleders handlingsrom i grunnskolen.* Masteroppgave i utdanningsledelse. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- March, J. G. og J. P. Olsen (1989). *Rediscovering institutions: the organizational basis of politics.* New York: Free Press.
- Markussen,E og Sandberg,N (2005): *Stayere, sluttere og returnerte. Om 9 756 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner to år etter avsluttet grunnskole,* Oslo: NIFU STEP skriftserie 6/2005.
- Mathisen, T. (2008). *Mellomledere i krysspress mellom "hverdagen" og skoleutvikling - Masteroppgave i Utdanningsledelse.* Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work.* New York: Harper&Row
- Mintzberg, H. (1979) *The Structuring of Organisations.* Englewood Cliffs,NJ: Prentice-Hall.

Mintzberg, H. (1983). *Structure in Fives. Designing effective organizations*. Prentice/Hall International, Inc

Mintzberg, H. (1988). Beyond five.I: Mintzberg, Quinn og James (red.) *The Strategy Process*. Englewood Cliffs,NJ: Prentice-Hall.

Møller, J., Sivesind,K., Aas,M.,& Skedsmo,G. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005: om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Oslo:UiO/ILS

Møller, J. (2007). Skoleleders betydning for elevenes læringsresultater. I Møller,J. og Sundli, L. (red), *Læringsplakaten; skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høgskoleforlaget

Quinn, Robert (1988). *Beyond rational management*. San Francisco: Jossey Bass.

Pappas, J. M., Flaherty, K., & Wooldridge, P. (2003). Achieving strategic consensus in the Hospital setting: A middle management perspective. *Hospital Topics*, 81 (1):15.

Pappas, J. M., Flaherty, K., & Wooldridge, P. (2004). Tapping into Hospital Champions – Strategic Middle Managers. *Health Care Management Review*, 29 (1):8

Paulsen, J. M. 1999. Organisasjonsutvikling og ledelse i de videregående skolene i Hedmark, *Arbeidsnotater fra Høgskolen i Buskerud ; nr 32: 45 bl.* Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.

Paulsen, J.M.(2008) *Managing Adaptive Learning from the Middle*. Oslo: BI Norwegian School of management. Doctoral Dissertation. No4 2008.

Paulsen, J. M. (2008a). Mellomlederens komplekse handlingsrom. *Skolelederen*, 4: 25-26.

Paulsen, J.M. (2009). "Mellomlederen - den undervurderte endringsagenten" i *Bioingeniøren* 12. 2009.

Paulsen, J. M. 2011. Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner - "mission impossible"? In J. P. Madsbu, & M. Pedersen (Eds.), *I verdens rikeste land. Samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. Hamar: Opplandske Bokforlag.

Personalpolitisk strategiplan, Hedmark fylkeskommune, vedtatt 9/5-05

Printy, S. M. 2008. Leadership for Teacher Learning: A Community of Practice Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2): 187-226.

QuestBack. (2012). Lokalisert 20. mars 2012, på <http://www.questback.no/>

Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget

Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Selznick, P (1957): *Leadership in Administration - A Sociological Interpretation*. By Harper and Row, publishers, inc. California Paperback Edition 1984

Senge, P. (1999). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday

Skolelederkonferanse (2011): *Skolen i digital utvikling* (10.-11. november 2011)

Song, M., & Miskel, C. G. (2005). Who Are the Influentials? A Cross-State Social Network Analysis of the Reading Policy Domain. *Educational Administration Quarterly*, 41(2): 7-48.

Strand, Torodd (2001) *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.

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

Thomas, A.B. (1988) Does leadership make a difference to Organizational Performance? *Administrative Science Quarterly*, 33

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004, april 2). *Stortingsmelding 30 (2003-2004). Kultur for læring*, Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

Wise, C. 2001. The Monitoring Role of the Academic Middle Manager in Secondary Schools. *Educational Management & Administration*, 29(3): 333-341.

Wise, C., & Bush, T. 1999. From teacher to manager: The role of the academic middle manager in secondary school. *Educational Research*, 41(2): 183-196.

Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations*. New York: Prentice-Hall.

VEDLEGG

Vedlegg 1

Følgetekst til spørreundersøkelse

Vi er tre masterstudenter ved Høgskolen i Hedmark som skal utføre et forskningsarbeid innenfor vår masteravhandling i studiet Offentlig styring og ledelse (MPA). Tema for oppgaven er mellomlederens opplevde handlingsrom.

I den sammenheng får du som pedagogisk avdelingsleder i Hedmark fylkeskommune her en spørreundersøkelse. Vi håper du tar deg tid til å delta og besvare spørsmålene, for å sette søkelyset på et viktig tema og område for implementering i skolen. Din innsats vil være et viktig bidrag i så måte. Basert på forhåndstesting er det stipulert å ta ca 15 minutter å besvare spørsmålene.

Formålet med studien er å se på mellomlederens opplevde handlingsrom. Vi håper å avdekke noen sammenhenger som vil være interessant og nyttig for forskningsmiljøer, skolene og skoleeier og dermed også dere som mellomledere. For eksempel har vi forventninger til at resultatene vil kunne gi noen føringer på hvordan fylkeskommunens framtidige innsats i forhold til lederutvikling bør innrettes.

På bakgrunn av dette er både fylkessjefen for videregående opplæring og personal- og organisasjonssjefen hos fylkesdirektøren, samt rektorene godt informert om hva studiet skal gå ut på. De har imidlertid ingen relasjon til arbeidet mens det pågår.

Vi er opptatt av anonymiteten, og forsikrer at rapporten skal sikre at dette blir vel ivaretatt. Det skal ikke være mulig for leseren å spore hvem som har sagt hva.

Undersøkelsen gjennomføres i tråd med forskningsetiske prinsipper og metoder, under veiledning av førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark, Jan Merok Paulsen.

Dette er et elektronisk spørreskjema. Du åpner det ved å klikke på linken under vår signatur. Dersom du har spørsmål til undersøkelsen og opplegget, ta gjerne kontakt med Birgit Aasgaard Jenssen, e-post: baj@hedmark.org.

Med hilsen

Birgit Aasgaard Jenssen Henriette Langli Hilde Turmo

Vedlegg 2

Spørreundersøkelse

Gjennomført i Questback

Mellomlederundersøkelse videregående skole

Denne undersøkelsen har som formål å belyse mellomlederrollen i de videregående skolene i Hedmark. Den gjennomføres som vår mastergradsoppgave i offentlig ledelse (MPA) ved Høgskolen i Hedmark. Det er stor interesse for undersøkelsen fordi dette er et område det er gjort lite forskning på. Alle svar behandles anonymt og i vår presentasjon vil det ikke være mulig å spore verken enkeltpersoner, avdelinger eller skoler. Førsteamanuensis Jan Merok Paulsen ved Høgskolen i Hedmark er vår veileder i arbeidet med undersøkelsen. Undersøkelsen følger vanlige forskningsetiske retningslinjer, og data destrueres etter at prosjektet er ferdig.

Vennlig hilsen

Birgit Aasgaard Jensen

Hilde Turmo

Henriette Langli

1) Kjønn

- Kvinne
- Mann

2) Din alder

- 25-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- Over 60

3) Hvor har du ditt arbeidsfelt?

- Studiespesialiserende
- Yrkesopplæringen
- Spesialundervisning
- Annet

4) Hvor mange elever er det på din skole?

- Under 300
- Mellom 300 og 800
- Over 800

5) Hvor mange ansatte har du personalansvar for?

- 0-10
- 11-20
- 21-30
- Over 30

6) Hvor stor andel av stillingen din er undervisning?

- 0 %
- 1-20 %
- 21-40
- Over 40 %

7) Utdanningsbakgrunn. Hva er din høyeste fullførte utdanning?

- Videregående skole
- Fagbrev/godkjent fagutdanning
- Profesjonsutdanning (lærer, sykepleier, førskolelærer, lærer/adjunkt)
- Annen høyskoleutdanning
- Hovedfag eller mastergrad
- Doktorgrad

8) Nedenfor har vi formulert noen påstander om handlingsrom for ledelse. Marker det svaralternativet som passer best med din oppfatning. Svaralternativer: Svært uenig, uenig, nøytral, enig, svært enig.

- Jeg tar ofte opp ting med rektor som jeg ønsker å forbedre ved skolen vår
- Jeg synes jeg i stor grad har medinnflytelse på avgjørelsene som fattes av rektor på skolen.
- Jeg har stort sett forståelse for de prioriteringer som gjøres på skolen
- Jeg har god anledning til å ta initiativ til tiltak/endringer
- Ledergruppa støtter de initiativ jeg tar for å få igjennom endringer på avdelingen min
- Tiltakene jeg iverksetter har ført til endringer i hvordan vi utfører oppgavene våre

9) Nedenfor har vi formulert noen flere påstander om handlingsrom for ledelse. Marker det svaralternativet som passer best med din oppfatning. Svaralternativer: Svært uenig, uenig, nøytral, enig, svært enig.

- Hvis det virkelig er noe jeg vil endre på avdelingen min – får jeg det gjerne til
- Det er nærmest umulig å endre på hvordan vi organiserer/løser oppgavene ved min avdeling

- Mine ansatte tar positivt imot forslag til nye løsninger
- God begrunnelse for nye løsninger er avgjørende for gjennomslag i min avdeling
- For å få gjennomslag for ulike utviklingstiltak må jeg ofte ta i bruk styringsretten
- Jeg opplever at de ansatte på avdelingen min følger opp det skoleledelsen har besluttet
- For å få gjennomslag for ulike utviklingstiltak tar jeg ofte i bruk ulike nettverk
- Det er ansatte ved min avdeling som ofte motarbeider forslag til endringer

10) Har du lederutdanning?

- Fullført
- Påbegynt, men ikke fullført
- Har ikke lederutdanning

11) Hvis du har svart ja på spørsmålet om lederutdanning, hva slags utdanning har du?

12) Har du tidligere erfaring som leder?

- Ja
- Nei

13) Dersom du har svart ja på forrige spørsmål, hva slags type lederfaring har du?

- På annen skole
- På samme skole
- I annen offentlig virksomhet
- I privat næringsliv
- I annen type virksomhet

14) Inngår du i skolens ledergruppe?

- Ja
- Nei

15) Nedenfor har vi formulert noen flere påstander om lederrollen. Marker det svaralternativet som passer best med din oppfatning. Svaralternativer: Svært uenig, uenig, nøytral, enig, svært enig.

- Jeg opplever at jeg har høy motivasjon for jobben
- Jeg opplever at stressnivået i tilknytning til rollen min er passende
- Jeg føler at de ansatte i min avdeling har tillit til meg
- Jeg opplever at jeg har et handlingsrom i forhold til å utføre de arbeidsoppgavene jeg skal i ledergjerningen

- Jeg synes det kan være vanskelig å finne gode løsninger på de utfordringene vi står overfor
- Med litt kreativitet og optimisme finner vi nesten alltid løsninger på problemene vi står overfor på avdelingen

16) Nedenfor har vi formulert noen flere påstander om lederrollen. Marker det svaralternativet som passer best med din oppfatning. Svaralternativer: Svært uenig, uenig, nøytral, enig, svært enig.

- Jeg opplever at jeg får god støtte/avlastning i forhold til administrative oppgaver i tilknytning til jobben min
- Jeg opplever at det er klart hvilke forventninger rektor har til meg
- Jeg opplever at det er motstridende forventninger til meg fra de ansatte og fra rektor
- Jeg opplever forventningene til meg å være tidvis urimelige
- Jeg har en klar stillingsbeskrivelse

17) Hvor mye av din ledelsesressurs vil du anslå at du bruker på faglig-pedagogisk ledelse? Angi svaret i prosent av din ledelsesressurs.

18) Hvor mye av din ledelsesressurs vil du anslå at du bruker på personalledelse? Angi svaret i prosent av din ledelsesressurs.

19) Hvor mye av din ledelsesressurs vil du anslå at du bruker på administrasjon? Angi svaret i prosent av din ledelsesressurs.

20) Hva tenker du ville ha vært en ideell ledelsesressurs til bruk på faglig-pedagogisk ledelse? Angi svaret i prosent av din ledelsesressurs.

21) Hva tenker du ville ha vært en ideell ledelsesressurs til bruk på personalledelse? Angi svaret i prosent av din ledelsesressurs.

22) Hva tenker du ville ha vært en ideell ledelsesressurs til bruk på administrasjon? Angi svaret i prosent av din ledelsesressurs.

23) I hvilken grad opplever du å ha tilstrekkelig kompetanse i forhold til jobben/rollen som mellomleder?

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I svært stor grad

24) På hvilke områder føler du behov for mer kompetanse i forhold til egen lederfunksjon (du kan markere flere svar)?

- Faglig-pedagogisk ledelse
- Personalledelse

- Arbeidsrett
- Økonomi og budsjett
- Administrative systemer og IKT
- Konflikthåndtering HMS
- Håndtering av egen lederrolle
- Strategi Utdanningspolitikk
- Forhandlinger
- Annet (spesifiser i fritekstfeltet nedenfor)

25) Her kan du spesifisere ditt svar under kategorien "Annet" i forrige spørsmål

26) Nedenfor har vi formulert noen påstander om din jobbopplevelse. Marker det svaralternativet som passer best med din oppfatning. Svaralternativer: Svært uenig, uenig, nøytral, enig, svært enig.

- Jeg samarbeider godt med de andre lederne på skolen
- På min avdeling samarbeider lærerne – som en naturlig del av sitt arbeid
- Jeg føler at jeg har ansatte med rett kompetanse på min avdeling
- Jeg opplever at ledelsen ved skolen har tilstrekkelig kunnskap om skoleutvikling
- Jeg opplever at ledelsen ved skolen er kompetent i skolefaglige saker
- Jeg opplever at ledelsen ved skolen er dyktig til å fordele ressurser til beste for skolen

27) Til slutt ber vi deg beskrive hvordan du selv mener du kan utnytte ditt handlingsrom bedre

Vedlegg 3

Frafallsanalyse

Hovedformålet med frafallsanalysen er å sannsynliggjøre at de svarene vi har fått er representative for svarene vi ville fått, dersom hele utvalget hadde svart. Analysen er gjennomført umiddelbart etter at selve spørreundersøkelsen var gjennomført og avsluttet, for å kunne danne oss et bilde av om våre resultater skulle kunne ha tilstrekkelig reliabilitet og validitet.

Spørreundersøkelsen ble sendt ut til alle mellomledere med pedagogisk ansvar i Hedmark fylkeskommune. Vi fikk svar fra 44 av 59, dvs. en svarprosent på hele 74,5 %.

Frafallsanalysen undersøker hvem det er som ikke har svart, hva disse representerer i forhold til bakgrunnsvariablene, og i hvilken grad fraværet av svar fra disse må kunne antas å ha betydning for utfallet på våre spørsmål.

Vi har sett se på de ulike bakgrunnsvariablene i den grad vi kan kjenne disse kun ut fra navnet på de som ikke har svart: kjønnsfordeling, aldersfordeling, arbeidssted, YF/ST osv.

Bakgrunnsvariabel – kjønn	De som svarte (72 %)	De som ikke svarte (28 %)
Menn	47,7 %	53,3 %
Kvinner	52,3 %	46,7 %

Det er til sammen 59 mellomledere i Hedmark, 29 menn og 30 kvinner. 8 av mennene og 7 av kvinnene har ikke svart på undersøkelsen.

Andelen kvinner og menn i mellomlederstilling i videregående skoler i Hedmark er noenlunde lik. Kjønnsfordelingen blant respondentene og ikke-respondentene viser også at andelen kvinner og menn er omtrent på samme nivå som fordelingen av totalutvalget. Det kan derfor synes som om kjønn ikke har betydning for svarene.

Nedenfor er det forsøkt å sette opp oversikter som viser bakgrunnsvariablene til de som har svart (respondentene) kontra de som ikke har svart (ikke-respondentene) på spørreundersøkelsen.

Bakgrunnsvariabel – alder	De som svarte (%)	De som ikke svarte (%)
25-30	0	0
31-40	9	0
41-50	43	33
51-60	25	53
Over 60	23	13

Vi ser at blant de som har svart er de fleste mellom 40 og 50 år. Frafallet er noe høyere blant de over 50, enn frafallet i det totale utvalget. Ser man på de to øverste kategoriene er det omtrent like mange fra 51 år og oppover både blant respondentene og de som ikke har svart. Det kan derfor antas at dette ikke har noe å si for utfallet av spørreundersøkelsen.

Bakgrunnsvariabel - avdeling	De som svarte (%)	De som ikke svarte (%)
Studiespesialisering	36,4	26,6
Yrkesfaglig utdanningsprogram	34,1	60
Spesialundervisning	18,2	6,7
Annet	11,4	6,7

Blant de som ikke har svart finner vi en større andel av mellomledere med ansvar for yrkesfaglige utdanningsprogram enn blant de som har svart. Dette kan tenkes å ha betydning for svarene på enkelte spørsmål. Dette gjelder for eksempel: “i hvilken grad bruker du nettverk?” Om det kan ha betydning for andre spørsmål i forhold til opplevelse av handlingsrom kan man ikke si noe om.

Bakgrunnsvariabel - skolestørrelse	De som svarte	De som ikke svarte
Under 300	9	0
300-800	24	14

Over 800	11	1
----------	----	---

I Hedmark er det fjorten videregående skoler med ulike størrelse – fra litt under 100 elever til omtrent 1300 elever. Her ser vi at av de som ikke svarte arbeider hele 93 % på skoler med 300-800 elever. Her må vi ta i betraktning at kategoriene vi valgte medfører en samling i midten. Det er interessant at alle mellomlederne ved de små skolene har svart..

Bakgrunnsvariabel – personalansvar, antall medarbeidere i avdelingen	De som svarte (%)	De som ikke svarte (%)
0-10	15,9	26,7
11-20	52,3	13,3
21-30	20,5	53,3
Over 30	11,4	6,7

Her ser vi at blant de som ikke svarte er det en større andel med personalansvar for 21-30 ansatte enn blant de som har svart. Nå er det likevel slik at vi ikke har nøyaktig antall ansatte per avdeling, og på den måten kan vi ikke si noe om hvordan fordelingen innenfor en kategori er. Dersom fordelingen var slik at flesteparten blant ikke-respondentene i kategorien 21-30 har personalansvar for litt over 21 ansatte, og flesteparten blant respondentene innenfor kategorien 11-20 hadde personalansvar for tett opp mot 20 ansatte, kan vi anta at det ikke er stor forskjell i hvordan de opplever handlingsrommet. Dette er en svakhet i undersøkelsen, som kan medføre at vi bør legge mindre vekt på avdelingenes størrelse når vi analyserer.

Bakgrunnsvariabel – undervisningsandel	De som svarte (%)	De som ikke svarte (%)
0 %	20,9	20
1-20 %	11,6	6,7
21-40 %	37,2	60
40-60 %	30,2	13,3

Her kan vi se at det er en viss forskjell mellom respondentene og de som ikke har svart i de to øverste kategoriene. Ser man på de to kategoriene samlet vil forskjellen være liten – det er like mange som har mellom 0 og 20 % undervisningsandel som fra 21 % til 60 %.

Det er en vesentlig større andel av de som ikke har svart som har mellom 21 og 40 % undervisning. Likeledes har dobbelt så mange av de som har svart (respondentene) over 40 % undervisning som del av sin stilling. Ser man på kategorien 21-60 % undervisning, er det omtrent like mange blant respondentene som blant de som ikke har respondert.

Med bakgrunn i dette mener vi at det ikke kan anses som om at det er store avvik i bakgrunnsvariabelen andel undervisning mellom respondentene og de som ikke har respondert.

Det er likevel verdt å merke seg at det varierer sterkt mellom skolene både når et gjelder antall ansatte den enkelte har personalansvar for, og andel undervisning. Det er ikke satt søkelys på variasjoner mellom skolene i denne undersøkelsen – men snarere hva vi kan trekke ut av fellestrekk ved mellomledernes opplevelser av handlingsrommet sett opp mot de ulike bakgrunnsvariablene.

Undersøkelsens høye svarprosent på hele 74,5 %, samt en relativt jevn spredning med hensyn til bakgrunnsvariabler tilsier at undersøkelsen har en høy grad av validitet og reliabilitet. Vi kan dermed gå ut fra at de svarene respondentene har gitt er representative for mellomlederne i denne fylkeskommunen.