



Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Plommen i egget, eller dritten i midten?

Hvilke faktorer har betydning for at mellomledere i kommunen skal ønske å søke rektorstilling?

Marit Cathrine Lind Karlsen

Masteroppgave i Utdanningsledelse PED 3905, Mai 2023

Innholdsfortegnelse

1	Innledningskapittel	1
1.1	Problemstilling.....	2
1.2	Oppgavens struktur.....	3
2	Teori	4
2.1	Endringer i ledelsesstrukturer og mellomlederrollen	4
2.2	Mellomledelse og rekruttering av skoleledere.....	7
2.3	Job Demands- Resources modellen.....	10
3	Metode.....	14
3.1	Vitenskapsteori	14
3.2	Validitet og reliabilitet.....	16
3.3	Etikk.....	18
3.4	Kvalitativ eller kvantitativ metode?	19
3.5	Det kvalitative forskningsintervjuet	20
4	Empiri og analyse.....	25
4.1	Jobbressursenes og jobbkravenes betydning	25
4.2	Nærmeste leders betydning	38
4.3	Lederutdanningens betydning.....	41
4.4	Statusens betydning	51
5	Konklusjonskapittel.....	56
6	Avslutningskapittel.....	59
	Referanseliste	60
	Vedlegg 1: Forskjeller på kvalitativ og kvantitativ metode	63
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	64
	Vedlegg 3: Invitasjon til deltakelse i masterprosjekt og informert samtykke.....	69
	Vedlegg 4: Meldeskjema SIKT – Personverntjenester	74
	Vedlegg 5: Informasjon om transkribering av intervju	78

Tabelliste

Tabell 1 – Oversikt intervjugrupper, lengde intervju og antall sider/ ord.....	22
--------------------------------------------------------------------------------	----

Figurliste

Figur 1 – Spådommer av JD-R modellen, basert på addative effekter	13
-------------------------------------------------------------------------	----

Forord

Jeg har over tid sett med bekymring på at det er såpass få søkere til rektorstillinger ved grunnskolene lokalt i egen kommune. Jeg bekymrer meg over at vi har en sviktende søkerskare til så viktige stillinger, da skoleledere har svært viktige funksjoner i samfunnet. Både rekruttering, lederutdanning og kontinuitet i skolelederkollegiet sies å være viktige faktorer for å få til god langsiktig og faglig utvikling i kommunene.

Er det ikke naturlig at en av de viktigste rekrutteringsarenaene for å få frem nye rektorer, er blant *mellomlederne* i skolene?

Med *mellomledere* mener jeg skoleledere med tittelen fagleder i grunnskolen (tidligere kalt inspektører). Det er vanlig at det på større skoler jobber alt fra en til flere mellomledere i lederteam sammen med rektor. Mellomledere opererer vanligvis hierarkisk i sjiktet mellom rektor og øvrig personale (lærere og andre ansatte). I Tromsø kommune, som er den kommunen jeg vil hente respondenter fra, så har ikke mellomlederne i grunnskolen formelt personalansvar, slik som mellomledere i fylkeskommunene har. Mellomledere i Fylkeskommunen kalles ofte avdelingsledere og er ikke de jeg kommer til å rette særlig fokus mot i denne masteroppgaven.

For å komme i mål med denne masteroppgaven i tillegg til full jobb som mellomleder i Tromsøskolen, har jeg mange å takke. Tusen takk til de ti kloke respondentene mine for å ha vært åpne, tydelige og reflekterte over egen arbeidshverdag som skoleleder og rekrutteringsutfordringene til skolelederstillinger som vi står ovenfor. Tusen takk til min mentor og nærmeste leder, Lena Steinsvik Hansen, som har tilrettelagt på en enestående måte for at jeg skulle klare å komme i havn med denne oppgaven. Du er et forbilde for meg som skoleleder! Takk til min dyktige veileder Rudi Kirkhaug, for kyndig veiledning i prosessen med masterskrivinga. Til slutt er jeg evig takknemlig for flokken min; Tinus, Sivert, Julian og Geir, som har latt meg surre i egne tanker i månedsvis og innimellom gitt meg arbeidsro. Dere er best!

1 Innledningskapittel

Jeg interesserer meg særlig for hva som gjør at mange mellomledere ikke velger å ta det man anser som et naturlig karrieresteg videre, nemlig å søke rektorstilling. Hvilke faktorer er det som påvirker søking til rektorstillinger? Jeg har selv jobbet som mellomleder i grunnskolen i Tromsø kommune de siste åtte årene og tenker at de erfaringene mellomlederne gjør i sitt daglige virke kanskje kan være med å si noe om det sviktende antallet søkere til rektorstillinger.

Det er bred enighet om at skolelederjobben har endret seg over år og i forskning har fokuset i stor grad vært på rektors endrede rolle, og et betydelig mindre fokus på endring av mellomleders rolle. Mange vil kanskje hevde at det er unaturlig å skille rektorer og mellomledere her, da skoleledelse i de fleste skoler i dag er organisert i lederteam. En kan kanskje si at det er naturlig å først og fremst fokusere på rektors opplevelser og meninger i forskning, i og med at det er rektor som har det formelle ansvaret på en skole, men i praksis har jeg sett hvor viktig mellomlederne er på skolene og hvor mye av «rektors ansvar» som i realiteten delegeres til mellomlederne blant annet gjennom lederteam.

De senere års skolelederforskning synes i større grad enn tidligere å ha tatt inn over seg mellomleders viktige posisjon og rolle i skolene, og endring av ledelsesstrukturer på skolene med organisering i lederteam gjør det interessant å se nærmere på hvordan mellomlederne selv opplever jobbhverdagen. Det er interessant å gå mer vitenskapelig til verks for om mulig å oppnå dypere forståelse for lokale mellomledernes opplevelse av blant annet jobbressurser og jobbkrav/ belastning i skolelederjobben. Kan det ligge noe her som kan fortelle oss mer om årsakene til deres eventuelle motivasjon eller manglende motivasjon for å søke rektorstillinger? Det hevdes å være en stor, både lokal og nasjonal samfunnsutfordring, samt en trussel for utviklingen av en god og robust skole i fremtiden, at søkningen til rektorstillinger er såpass lav og at en opplever høy grad av turnover i skolelederstillinger, eller som en av mine informanter kaller det «stolleken» blant eksisterende rektorer i kommunen.

Forskning, blant annet initiert av Skolelederforbundet, viser at vi på nasjonalt nivå har rekrutteringsutfordringer (<https://www.skolelederforbundet.no/om-oss/aktuelt/Skolelederforbundet-bestiller-FAFO-rapport-om-rektor-rekruttering> (Nedlastning: 18.05.21)). I denne masteroppgaven vil jeg undersøke nærmere noe av hva som kan ligge bak

disse sviktene søkertallene, gjennom kvalitative undersøkelser blant mellomledere med ulik fartstid i Tromsø kommune.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen for min Master i Utdanningsledelse er:

Hvilke faktorer har betydning for at mellomledere i kommunen skal ønske å søke rektorstilling?

I tilknytning til denne problemstillingen kommer jeg gjennom fokusgruppeintervju og dybdeintervju i teori, også til å undersøke følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken betydning har opplevde *jobbressurser* og *jobbkrav/ belastninger* for mellomledere i deres planlegging av videre karrierevei?
- Hvilken betydning har nærmeste leder for mellomlederes motivasjon for å søke på rektorstillinger i fremtiden?
- Hvilken betydning har lederutdanning for mellomlederes motivasjon for å søke rektorstillinger i fremtiden?
- Hvilken opplevelse har mellomlederne selv av hvilken status mellomlederstillinger har internt og i samfunnet forøvrig?

Begrepene *jobbressurser* og *jobbkrav/belastninger* er hentet fra Job Demands-Resources modellen (JD-R modellen) til Demerouti, Bakker, Nachreiner og Schaufeli og forklares inngående i teorikapittel 2.3 (Demerouti, E.L., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B., 2001).

Det finnes nok ikke et enkelt entydig svar på min problemstilling, utfordringen kan gjerne være sammensatt og på det grunnlaget mener jeg at problemstillingen egner seg godt for forskning, for - om mulig, å få frem ny, dypere, vitenskapelig forståelse. Masteroppgaven kan ha relevans utover kommunens grenser, da manglende søkerskare til rektorstillinger ikke kun er en lokal utfordring, men jeg har allikevel valgt å konsentrere min innhenting av empiriske data til mellomledere i eget lokalmiljø, for at mitt masterprosjekt ikke skal bli for stort.

1.2 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er strukturert i fem kapitler. Etter innledningskapitlet, i kapittel 2, presenteres teori og forskning på endringer i skoleledelse og mellomledelse, samt en modell for forståelse for jobbressurser og jobbkraav/ belastninger i arbeidslivet, JDR- modellen. Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel og her tar jeg for meg vitenskapsteori, teoretisk perspektiv og metode. Her presenteres ogsaa mine refleksjoner om oppgavens validitet, reliabilitet og etikk. I oppgavens kapittel 4 presenteres empiri og denne analyseres i lys av valgt teori (i kapittel 2) og forskningssporsmaal. Masteroppgaven oppsummeres i kapittel 5, som er oppgavens konklusjonskapittel. Her blir oppgavens problemstilling og forskningssporsmaal besvart ved at jeg viser til hovedfunn i forskningen. Helt avslutningsvis, i avslutningskapittel 6, rettes blikket fremover og jeg sier noe om svakheter ved egen oppgave.

2 Teori

Jeg har i dette kapittelet valgt å presentere teori med utgangspunkt i min problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg ser nærmere på endringer i ledelsesstrukturer og mellomlederrollen de siste årene, rekrutteringsutfordringer i skoleledelsen, undersøkelser om mellomlederes trivsel og tilfredshet i jobben, samt teori om Job Demand Resources modellen til Demerouti, Bakker, Nachreiner og Schaufeli.

Sammen med problemstilling og forskningsspørsmål, danner dette utvalget teori, grunnlaget for analyse/drøfting av empiri i kapittel 4.

2.1 Endringer i ledelsesstrukturer og mellomlederrollen

Et kjapt søk i Google Scholar på emnet *School Leadership* og *Middel Leaders in Schools* får opp henholdsvis 6 370 000 og 5 040 000 internasjonale treff. Det er ingen tvil om at det foreligger enormt mye forskning på dette feltet, som også jeg interesserer meg særlig for.

Nyere forskning om skoleledelse vektlegger endringer i skolelederjobben og viktigheten av at skoleledere skal ha høy kompetanse i pedagogikk, høy sosial kompetanse og evne til å se medarbeidernes behov og evne til kritisk vurdering av forskning og av nye trender som oppstår i skolen. I de siste 10-20 årene har rektors ansvarsområde blitt utvidet, med større vekt på å utvikle mål og visjoner for skolen og opplæringen, ansvar for lærenes og elevens læring og for læringsmiljøet i skolen. I tråd med økt ansvarliggjøring av rektor ble det tydelig at rektor alene ikke kunne ivareta de mange og komplekse oppgavene (Pont et al., 2008 i Abrahamsen & Aas, 2019).

Hedvig Abrahamsen og Marit Aas er to norske forskere som har interessert seg særlig for å forske på mellomlederrollen i skolen de senere årene og de har sett nærmere på hvordan denne rollen har endret seg. Fra å først og fremst ha i oppgave å administrere disiplinærsaker, være vikar for lærere og følge med på elevenes tilstedeværelse og aktiviteter på 1950- 1990 tallet, gikk mellomlederrollen sakte men sikkert fra 1990 og frem til i dag mot en mer læringssentrert lederposisjon i skolen (Sun, 2012, i Abrahamsen & Aas, 2019). Forventninger til mellomledere utvides til å inkludere læreplanarbeid og mer ansvar rettet mot læring, i tillegg til tradisjonelle administrative oppgaver. Det utvidede ansvaret førte ikke med seg mer tid til å utføre de nye oppgavene, noe som betydde at mellomlederne opplevde å få flere oppgaver, men ikke mer tid til å håndtere disse oppgavene (Mujis & Harris, 2003, i Abrahamsen & Aas, 2019).

I internasjonale studier fra bl.a. Harveys studie fra 1994 i Australia fortalte mange av de 400 assisterende rektorene/ mellomlederne som deltok i undersøkelsen, at de opplevde mangel på rolleklarhet, samtidig som de hadde en forventning av at rollen de besatt, skulle være en sterkere lederrolle, enn det de erfarte i praksis. Dette førte også til at de opplevde at det var vanskelig å faktisk klare og lede innovasjon, utvikling og endring. Disse assisterende rektorene/ mellomlederne rapporterte om en mangel på tilfredshet med egen rolle som en konsekvens av dette (Abrahamsen & Aas, 2019).

Også nyere forskning fra Norge blant avdelingsledere i redesignede lederroller i norske ungdomskoler viser at disse ønsker å være ledere som arbeider utviklingsorientert og rettet mot lærernes profesjonsutvikling og kvalitet i klasserommene, men de opplever allikevel at de i utviklingen av egen lederrolle, bl.a. i relasjon til lærerne, er avhengig av hvordan rektor tolker og forventer egen og avdelingsleders rolle (Abrahamsen, 2017 i Abrahamsen & Aas, 2019, s. 18). Hvis ikke rektor støtter en sterk og autonom lederrolle for sine mellomledere, vil det sannsynligvis ikke skje. Rektorene er viktige nøkler i myndiggjøringen av mellomledere. Cranson, Tromans & Reugebrink (2004) hevder at de største utfordringene ved innføring av en ny mellomlederrolle er at rektor må dele makt og gi mellomlederne økt makt. I denne sammenhengen er det også vesentlig hvordan skolens lederteam utvikler seg, og med dette, hvordan mellomlederne opplever tilhørighet i lederteamet (Cranson, Troman & Reugebrink, 2004, i Abrahamsen & Aas, 2019). Tilhørighet er en vesentlig del av i hvor stor grad mellomlederne opplever tilfredshet i rollen sin.

Skoleeiernivået i mange kommuner og fylkeskommuner har videreutviklet en tradisjonell administrativ rolle som inspektørrolle – karakterisert av administrative oppgaver, utydelige beskrivelser og uten formell makt – om til en mellomlederrolle med personalansvar og ansvar for å lede og følge opp lærernes arbeid med elevenes læring. Noen kommuner og fylkeskommuner opererer med mellomledere med tittelen avdelingsledere og disse har formelt personalansvar. I Tromsø kommune, som er den kommunen jeg har valgt å gjøre forskningen min i, opererer man med mellomledere med tittelen fagledere og disse er mellomledere, men uten et formelt personalansvar. Hele det formelle personalansvaret ligger i Tromsø kommune hos rektor ved den enkelte enhet. I praksis har allikevel faglederne oppfølging med et knippe ansatte/ typisk et team med ansatte og følger dem opp både med medarbeidersamtaler og annet personalmessig arbeid, da en rektor på en større skole ikke har kapasitet til å rekke over oppfølging av hele personalet alene. En del av forskningen som bl.a. er gjort på avdelingsledere (med formelt personalansvar og lønn deretter), vil etter min

mening derfor ikke nødvendigvis gjelde helt for fagledere (da de sitter uten det formelle ansvaret).

I Tromsø kommune er antallet skoleledere som følger for barne- og ungdomsskoler i kommunen ifølge kommunens hjemmeside (<https://tromso.kommune.no/finn-skole> Nedlastningsdato: 10.04.23)

- Antallet grunnskoleenheter: 36
- Antall rektorer på disse enhetene: 34 (to av rektorene er ledere for to ulike enheter)
- Antall mellomledere/ fagledere: 63 (tallet inkluderer ikke baseledere i SFO, men kun de som den enkelte enhet definerer som fagledere på sine hjemmesider).

Man kan se av tallene at Tromsø kommune har nesten dobbelt så mange mellomledere/ fagledere som rektorer. Det er også verd å nevne at det i kommunale skoler ikke opereres med assisterende rektor- stillinger, men kun rektor og fagledere utgjør lederteam.

Den åpenbare kvantitative overvekten av mellomledere kontra rektorer, som både viser seg i skoler i kommunen jeg forsker på og i internasjonal sammenheng, har i liten grad vært reflektert i forskning på skoleledelse, der rektornivået av flere årsaker får mer oppmerksomhet både i empiriske studier og i programmer for praksisutvikling.

(<https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2021/08/Skolelederundersokelse.pdf>, s. 6. Nedlastningsdato: 23.02.23).

I tillegg til at mellomlederne er mange flere i antall enn rektorene, har det i oversiktsforskning vært påvist at nærheten mellomlederne har til skolens kjernevirksomhet i klasseromsomsettinger, gjør denne lederrollen svært interessant i kraft av sitt potensiale. Eller som Leithwood påpeker: «Det arbeidet som blir utført på avdelingsnivået har større sannsynlighet for å influere direkte på elevenes erfaringer og prestasjoner enn arbeid utført på skolenivået, dog ikke så sterkt som gjennom arbeidet som den enkelte lærer utfører i klasserommet». (Leithwood, 2016, s. 121).

Paulsen (2008) avdekket i sin forskning at gjennom å være i midten mellom skolens operative nivå (lærerne) og skolens strategiske nivå (lederteamet), kan mellomledere besitte en nøkkelrolle som endringsagenter karakterisert gjennom fire ulike handlingsrom ved sine skoler. Paulsen karakteriserer disse fire funksjonelle handlingsrommene ved å gi dem titlene: *advokaten, megleren, koordinatoren og liaison*.

Som *advokat* er mellomlederen fagspesialist på vegne av sin avdeling/ team inn i lederteamet. Mellomlederen kan på denne måten få innflytelse direkte inn i lederteamet.

Som *megler* har mellomlederen lokal innflytelse i sin avdeling. Gjennom teamarbeid, støtte og utveksling av informasjon gjennom dialog, kan mellomlederen tilrettelegge for dialogisk samhandling og profesjonslæring i avdelingen.

Som *koordinator* kan mellomlederen utøve lokal innflytelse gjennom oppfølging av medarbeidere, møteledelse og ansvar for felles planlegging.

Som *liaison* kan mellomlederen ha kontakt med omverden, og dette gir rom for innflytelse innad på skolen gjennom at mellomleder har mye informasjon utenfra som er viktig for hele skolen.

Både Paulsen (2008) og Hope (2009) har gjennom sin forskning funnet at mellomledere er i unike posisjoner som endringsagenter og har større potensiale til dette enn tidligere antatt, noe som kan vise at mellomledere har potensial til å være ledere, slik både Harvey (1994) og Cranson, Tromans og Reugebrink (2004) viser i tidligere forskning (Abrahamsen & Aas, 2019, s. 20).

2.2 Mellomledelse og rekruttering av skoleledere

Det foreligger en del nyere forskning rundt bekymringen for manglende søkere til skolelederstillinger, samt rollen som mellomleder i skolen.

Kunnskapssenter for Utdanning sammenfattet i 2018 en systematisk kunnskapsoversikt på oppdrag fra KS med tittelen «Mellomledere i skolen. Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov- en systematisk kunnskapsoversikt» (Lillejord, S. & Børte, K., 2018).

Dette er en omfattende rapport der forskerne konkluderer med at mellomlederne er en uutnyttet ressurs i skolen. Rapporten viser at mellomledere i skolen ofte mangler eller har en diffus jobbeskrivelse og at jobben først og fremst bestemmes av rektors behov for avlastning og skjerming og lærenes behov for praktisk hjelp og støtte. Forskerne understreker også at arbeidsoppgaver ofte delegeres AD HOC og at jobben som mellomleder i skolen derfor kan oppleves som både uklar og overbelastet. Studiene i denne rapporten viser at mellomledernes arbeidssituasjon er personlig på den måten at det er rektor som gir dem arbeidsoppgaver og autoritet. Noen forskere finner at rektor kan ha en tendens til både å delegere og kontrollere,

og like gjerne tar autoriteten tilbake ved å tillate at lærerne går forbi mellomlederen og direkte til rektor når de vurderer saken som viktig nok. Dermed blir også mellomlederens autoritet knyttet til person og ikke til posisjon. Slik mellomlederjobben er i skolen pr i dag, presiserer forskerne i denne rapporten, at den hverken forbereder mellomlederne på en fremtidig rektorstilling eller bygger deres kompetanse som mellomledere. Denne systematiske kunnskapsoversikten viste også at det er en forskjell mellom hva forskningen sier mellomledernes faktiske arbeidsoppgaver er, og det både forskningen og nasjonale styringssignaler gjennom ulike stortingsmeldinger mener de bør være, nemlig å jobbe systematisk med å utvikle lærerne individuelt og kollektivt som profesjonsutøvere. Den viktigste kunnskapskilden som mellomlederne gjennom forskning selv sier at de ønsker å ha, er mentorer som de kan dele erfaring med, noe som betyr at mellomledernes kunnskapskilde hovedsakelig er personlig. Mellomledernes kunnskap utvikles først og fremst gjennom personlige samtaler med mer erfarne kollegaer. Dette mønsteret, som fremtrer i analysen av data, er at mellomlederens kunnskapsbase hovedsakelig består av erfaring og at kunnskapen er knyttet til den enkelte person. Kunnskap deles i uformelle samtaler og kunnskapen bearbeides i relasjoner som er av mer personlig enn profesjonsfaglig art. Rapporten konkluderer med at: «mellomledere mangler et system for å oppsummere kunnskap, lagre kunnskap, dokumentere hvilke praksiser som profesjonen betrakter som bedre enn andre, og prosedyrer for å kvalitetssikre praksis. Dette ser ut til å være en systemsvakheter ved skolen som organisasjon» (Lillejord, S. & Børte, K., 2018, s. 46).

I 2020 ble Fafo rapporten «Fra gallionsfigur til overarbeidet altmuligmann?» publisert, etter bestilling fra Skolelederforbundet. (https://www.faf.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafo-publikasjoner/item/fra-gallionsfigur-til-overarbeidet-altmuligmann?category_id=20) (nedlastningsdato: 10.04.23)

Rapporten understreker at en god skole er avhengig av god skoleledelse, og at det å rekruttere og beholde gode skoleledere derfor er en viktig samfunnsoppgave. Få søkere til den enkelte skolelederjobben og større usikkerhet blant yngre om de ønsker å jobbe lenge som skoleleder, mener rapporten at kan bidra til å gjøre rekrutteringen vanskelig. Rapporten foreslår en del relevante tiltak for å kunne motarbeide trenden i arbeidsmarkedet. Denne rapporten peker også på **krysspresset** mellom administrative kortsiktige oppgaver og langsiktig pedagogisk utvikling som en utfordring for skoleledere. Skoleledere skal innfri mange krav og har høy arbeidsbelastning. Den daglige driften har blitt stadig mer tidkrevende og skoleledere har blitt pålagt stadig flere administrative oppgaver. Dermed blir det mindre tid og ressurser til

utviklingsarbeidet. Dette krysspresset oppstår ikke bare som følge av alle oppgaver som rektorer pålegges utenfra. Det handler også om hvordan man styrer skolen, hvilke oppgaver man prioriterer og hvordan man delegerer. I følge denne rapporten er ikke turnoveren spesielt høy blant skoleledere på landbasis. Men tendensen er at eldre skoleledere blir værende i jobben ut karrieren, mens unge skoleledere med kort ansiennitet er mer usikre på hvor lenge de vil fortsette. Det som motvirker fastholdelse av skoleledere er høy arbeidsbelastning og at mange mener at lønnsnivået ikke står i forhold til ansvaret.

Forskningsrapporten «Mellomledernes jobbtilfredshet, myndiggjøring og praksislæring i ledelse», er en kvantitativ studie der forskningsenhetene er mellomledere som også er medlemmer av Skolelederforbundet. Mellomlederne som har besvart jobber i et bredt utvalg av skoletyper, altså ikke kun kommunale enheter, som er tilfellet med respondentene i mitt masterprosjekt. Denne undersøkelsen analyserer mellomledernes jobbtilfredshet og funnene i den korresponderer med en rekke publiserte studier som viser at jobbtilfredshet predikerer jobbprestasjoner. (<https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2021/08/Skolelederundersokelse.pdf>. Nedlastningsdato: 23.02.23)

Analysene av svar fra denne undersøkelsen indikerer at det er viktig at skoleeiere og rektorer utvikler et jobbinnhold for mellomledere som gir dem større mestringstro og som gir dem autonomi for skjønnsutøvelse i jobben, og som gjør at de opplever å ha reell innflytelse på skolens beslutninger. I tillegg viser analysene hvilken struktur, hvilke prosesser og hvilket gruppeklima som er essensielle for at mellomlederne skal oppleve reell praksislæring i rektors ledergruppe. Her er et støttende og tillitsbasert lederskap avgjørende for at ledergruppene skal fungere som lærende enheter i tillegg til at ledergruppene arbeider som reelle team – at de arbeider med saker der medlemmene er gjensidig avhengige av hverandre og har et felles ansvar for resultatet av gruppens arbeid. Rapporten analyserer også det åpenbare bruddet i mellomledernes naturlige karrieresyklus ved at en betydelig andel, ca. halvparten, sier at de ikke ønsker å gå videre inn i rektorposisjonen. I fritekstkommentarer har mellomlederne respondert på hvilke barrierer som virker mot å søke rektorstillinger, og disse har noen fellestrekk: de beskriver en opplevelse av noen negative jobbkarakteristika: arbeidsbelastning og ansvarsbelastning i rektorrollen, i tillegg til mengden av administrative saker, utilstrekkelighet i støttesystemer og lønnsforhold. Rapporten peker også på hvordan både skoleeiere og rektorer innehar viktige nøkkelroller i å utvikle mellomlederes jobbbressurser (jobbtilfredshet, psykologisk myndiggjøring og praksislæring) i tillegg til å tone ned noen av belastningsfaktorene.

Basert på at rekrutteringsutfordringene til skolelederstillinger har vist seg å vedvare, bestilte Skolelederforbundet, som er en av de største fagforeningsorganisasjonene som organiserer skoleledere i Norge, en ny Fafo rapport angående bekymringen for manglende søkertall på skolelederstillinger over hele landet, med tittelen «Hva betyr lederskap i skolen?» (https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2021/10/Skolelederforbundets-lederundersokelse_2021.pdf Nedlastningsdato: 02.04.23) Her har 867 skoleledere tilknyttet Skolelederforbundet svart på en kvantitativ spørreundersøkelse våren 2021, som legger grunnlaget for rapporten. Lederne som svarte var både rektorer, assisterende rektorer og avdelingsledere/inspektører ansatt å både kommune og fylkeskommune. Forskningsrapporten viser noen urovekkende funn. Det er et tydelig funn at skolelederne ønsker å bruke mindre tid på rene administrative funksjoner og mer tid på kjernefunksjoner, som å ivareta og utvikle ansatte og elever, samt tilrettelegge for undervisning. Skolelederne rapporterer også om å ha en relativ lav status i samfunnet og også for lav status internt i lys av stillingens viktighet. Hvem ønsker vel å velge et yrke med lav samfunnsmessig status? Dette kan berøre attraksjonen og derved også rekrutteringen til stillingene. Når man har behov for de beste må både organisasjonen og stillingene ha høy status – dette er grunnleggende sosiale lover som man ikke kommer unna (https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2021/10/Skolelederforbundets-lederundersokelse_2021.pdf Nedlastningsdato: 02.04.23, s. 28).

2.3 Job Demands- Resources modellen

De siste tre tiårene har mange studier vist at karakteristiske trekk ved jobber kan ha en dyp innvirkning på de ansattes velvære og jobbtilfredshet. Forskning har avslørt at jobbkraav, slik som: høyt arbeidspress, følelsesmessige krav og rolleklarhet kan lede til søvnproblemer, utmattelse og svekket helse (Doi, 2005; Halbesleben og Buckley, 2004 i Demerouti, E.L., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Shaufeli, W.B. (2001)), mens sosial støtte, tilbakemelding på opptreden og autonomi kan få i gang en motivasjonell prosess som leder til jobbrelatert læring, jobbengasjement og forpliktelse til organisasjonen (Demerouti *mfl*, 2001; Salanova *mfl*, 2005; Taris og Feij, 2004 i Demerouti, E.L., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Shaufeli, W.B. (2001)).

Mange av studiene som er gjort har basert seg på en «handleliste»-tilnærming for å forutse ansattes velvære, eller de har basert seg på en av to innflytelsesrike jobb-stress modeller, først

og fremst Demand-Control modellen (Karsasek, 1979 i Demerouti, E.L., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Shaufeli, W.B. (2001)) eller Efford-Reward Imbalance modellen (Siegrist, 1996 i Demerouti, E.L., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Shaufeli, W.B. (2001)). Men, de fleste studiene har utelukkende fokusert på de negative variablene, som utbrenthet, dårlig helse og gjentakende press. Positivt med disse modellene har vært at de har vært enkle å forstå, men negativt at de synes fastlåst i noen få jobbkrav som viktige faktorer for at ansatte skal oppleve velvære på arbeidsplassen (f.eks. tidspress og overbelastning i arbeidet). De har i liten grad tatt inn over seg kompleksiteten i antallet faktorer som kan påvirke ansattes velvære og inkluderer ikke faktorer av følelsesmessig art. Følelsesmessige krav på jobb er viktige faktorer som kan påvirke en ansatts velvære. Kritikken av disse modellene går derfor på at de fremstår som fjerne fra virkeligheten og/ eller ikke passer for kunne si noe om alle typer jobber. (Bakker A. & Demerouti, E. (2007) i Demerouti, E.L., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Shaufeli, W.B. (2001), s. 311).

Job Demands-Resources modellen (i det videre henvist til som JD-R modellen) til Demerouti, Bakker, Nachreiner og Schaufeli, som jeg har valgt å ta utgangspunkt i min forskning, inkluderer mange mulige arbeidsforhold og fokuserer både på de negative og positive indikatorene på ansattes velvære på jobb. Modellen kan også brukes som utgangspunkt for å forbedre ansattes velvære og arbeidsinnsats (Bakker A. & Demerouti, E. (2007) i Demerouti, E.L., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Shaufeli, W.B. (2001), s. 309- 310).

JD-R modellen er en hyppig brukt teoretisk modell for å måle engasjement på arbeidsplassen. JD-R modellen er en fleksibel modell som spesifiserer hvordan utbrenthet og engasjement kan bli produsert av to spesifikke arbeidsforhold som finnes i enhver organisatorisk kontekst: *jobbkrav/belastninger* og *jobbressurser*.

Med *jobbressurser* i JDR- modellen menes fysiske, sosiale, psykologiske og organisatoriske aspekter ved arbeidet som enten (a) er funksjonelle i å nå målene for arbeidet, (b) reduserer stressfaktorene eller følgende av disse faktorene eller (c) stimulerer personlig vekst, læring og utvikling. (Bakker A. & Demerouti, E. (2007) i Demerouti, E.L., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Shaufeli, W.B. (2001), s. 312). Jobbressurser er ikke kun nødvendig for å kunne takle jobbkrav, men er også viktige i seg selv. Dette kan for eksempel være autonomi, tilbakemeldinger og oppgavens betydning.

I JD-R modellen er *jobbkrav/ belastninger* definert som fysiske, psykologiske, sosiale eller organisatoriske aspekter av jobben som krever vedvarende innsats (Demerouti, E.L., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Shaufeli, W.B., 2001). Dette kan være for eksempel høyt tidspress, kvantitativ arbeidsmengde, fysisk arbeidsmiljø eller konflikter på arbeidsplassen.

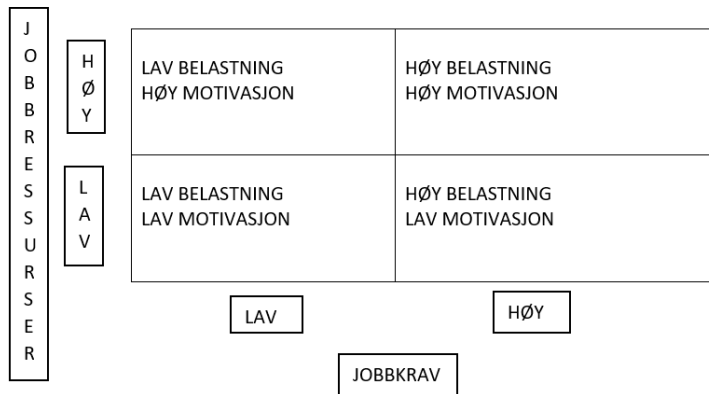
Jobbkraav trenger ikke nødvendigvis å være av negativ art, men de kan vise seg å oppleves som stressfaktorer på jobben når det å møte disse kravene for den ansatte krever såpass høy innsats at den ansatte ikke rekker å komme seg til hektene igjen mellom kravene hen blir utsatt for (Meijman & Mulder (1998) i Demerouti, E.L., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Shaufeli, W.B. (2001), s. 312).

JD-R modellens hovedidé er at jobbkrav/ belastninger og jobbressurser er ansvarlig for to ulike prosesser. Jobbkraav er knyttet til belastning (inklusive energimangel og utvikling av helseproblemer) og jobbressurser er knyttet til motivasjon (engasjement eller ikke i forhold til jobb, og forpliktelse). I følge Hockey (1993, i Demerouti, E.L., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Shaufeli, W.B. (2001), s. 313) bruker individet strategier for å beskytte opptreden sin under påvirkning av miljømessige krav. Beskyttelse av egen opptreden oppnås gjennom mobilisering av sympatisk aktivering (autonom og endokrin) og/ eller økt subjektiv innsats (bruk av aktiv kontroll i mottak av informasjon). I så måte - jo større aktivering og/ eller innsats, jo større er den psykologiske kostnaden for individet. Selv om bruken av denne strategien gjør det vanskelig å se åpenbare reduksjoner i gjennomføringen av primær oppgavene, er det ifølge Hockeys teori flere ulike mønstre av indirekte nedbryting som kan identifiseres. Disse refereres til som kompensatoriske kostnader (økt aktivering og eller subjektiv innsats), justering av strategi (innsnevring av oppmerksomhet, økt selektivitet, redefinering av krav til oppgavene), og etter-effekter av utmattelse (risikofylte valg, høye nivåer av subjektiv utmattelse). Langtidseffekten av en slik kompensatorisk strategi kan resultere i en uttømming av individets energi og etter hvert et sammenbrudd.

JD-R modellen foreslår også en prosess som er motivasjonell, ved at man antar at jobbressurser har potensiale av motivasjon og leder til høyt engasjement på arbeidsplassen, lav kynisme, og gode prestasjoner. Jobbressurser spiller enten en rolle i forhold til indre motivasjon fordi de fremmer ansattes vekst, læring og utvikling, eller de kan spille en rolle når det gjelder ytre motivasjon, fordi de er medvirkende til å nå arbeidsmål. Jobbressurser fyller menneskelige basisbehov, som behovet for autonomi, kompetanse og slektskap (å høre

til et sted). Tilstedeværelsen av jobbressurser leder til engasjement, mens fravær av jobbressurser vekker en kynisk holdning til arbeidet.

Hvis man kombinerer jobbressurser og jobbkrav, så leder dette oss til følgende forslag/ konsekvens av ulike kombinasjoner av jobbkrav og jobbressurser og effektene disse vil ha på individet (gjenspeilet i figuren under):



Figur 1 – Spådommer av JD-R modellen, basert på additive effekter (Demerouti, E.L., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Shaufeli, W.B. (2001), s. 313)

Forklaring av figur 1:

- Når både jobbkrav og jobbressurser er høye, så forventer man at ansatte opplever høy belastning og høy motivasjon.
- Når jobbkrav og jobbressurser er lave, så forventer man at ansatte opplever et fravær av belastning og motivasjon, eller lav belastning og lav motivasjon.
- Når jobbkrav er høye og jobbressurser lave, så forventer man at de ansatte opplever høy belastning og lav motivasjon.
- Når jobbkrav er lave og jobbressurser høye, så forventer man at de ansatte opplever lav belastning og høy motivasjon.

3 Metode

Mine valg av vitenskapelig tilnærming og metode må henge tydelig sammen med mitt valg av problemstilling og forskningsspørsmål. I dette kapitlet vil jeg tydeliggjøre bakgrunn for mine valg ved å ta for meg vitenskapsteori, teoretisk perspektiv og metoder. Jeg vil også reflektere rundt oppgavens validitet, reliabilitet og etikk.

3.1 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori stiller spørsmål til nettopp hva vitenskap er, hva som gjør den troverdig og sann og til og med om det faktisk finnes en sannhet (Gilje & Grimen, 1995). Gjennom vitenskap søker man ny sannhet, gjennom bl.a. å utfordre de etablerte sannhetene.

Som forsker plasserer jeg meg i en sosialkonstruktivistisk forståelse når det gjelder hvordan jeg tenker at mennesker blir oppfattet og læring blir skapt. Ut fra denne forståelsen oppstår kunnskap i interaksjon med miljøet rundt en, i menneskelig samhandling og dialog. Kunnskap fører til ny kunnskap ved at man gjennom erfaringer og praksis lærer noe nytt, eller at man utvider sin kunnskap gjennom å stille spørsmålstegn ved eller undre seg over det etablerte (Postholm, 2010).

Hermeneutikk er læren om fortolkning, og har blitt oppfattet som de humanistiske vitenskapenes metode. Hermeneutikerens undersøkelsesobjekt er forskjellige former for menneskelige uttrykk, og hensikten med undersøkelsen er å oppnå forståelse.

For en hermeneutiker er ikke kun vitenskapen, men også selve mennesket en hermeneutisk størrelse. Mennesket forholder seg til seg selv, sine handlinger og omverden gjennom å fortolke den. Disse fortolkningene skjer ut fra den kulturen og de sosiale sammenhengene mennesket er en del av. En hermeneutiker vil hevde at å velge en fortolkende metode er påkrevd, fordi dette er det eneste som respekterer menneskets fortolkende forhold til seg selv (Nyeng, 2012, s. 50). Det er viktig at jeg som forsker, er bevisst min egen rolle, at jeg er klar over min egen fortolkningsprosess og at jeg er ærlig på at jeg bringer med meg mange forkunnskaper og forventninger inn i forskningen. Det finnes ikke en sannhet, eller en rett fortolkning av hvordan fenomenene jeg forsker på kan forstås, men jeg som forsker kan finne mening og forhåpentligvis ny forståelse i noen deler av helheten.

Antropologen Clifford Geertz innførte begrepet «thick descriptions» eller «tykke beskrivelser», noe som var et hermeneutisk krav om at beskrivelser av konteksten for en

handling, eller et fenomen, skulle være så utfyllende at en fremmed skulle kunne forstå hva det er som skjer (Nyeng, 2012, s. 49). Jeg vil beskrive «tykt», altså utfyllende og grundig, slik at jeg kan få frem en så riktig, som mulig, beskrivelse av fenomenene jeg vil undersøke, sett gjennom informantenes øyne.

Hermeneutikken legger vekt på at forståelsen og tolkningen blir til gjennom dialog/samtale mellom forsker og det som blir tolket. Det finnes ikke en sannhet, men ulike fortolkninger, forståelser og sannheter utfra disse. Fra et hermeneutisk ståsted har jeg vært bevisst på at de ulike fortolkningene og forståelsene vil være i bevegelse. Jeg forstår at det vil være en bevegelse fra helheten til delene og tilbake til helheten i løpet av prosessen. Bevegelsen jeg beskriver her - fra helhet til del og tilbake til helhet, er det Gadamer (1989) omtaler som den hermeneutiske sirkelen - en sirkel der det å utvide den forståtte meningen er en del av det å utvikle ny kunnskap (Nilssen, 2012). Gadamer (1989) mener altså at straks man starter med en veksling mellom helhet og del, der den som tolker (forskeren-jeg) og gjenstanden (informanten(e)) er i bevegelse, så er dette en betingelse for den menneskelige erkjennelsesprosessen. Bevegelsen fra informantene til forskeren (den som tolker) og tilbake igjen er en uendelig prosess som utgjør strukturen for hvordan vi kan fortolke og forstå verden (Højberg, 2013). Gadamer (1989) sier at den som fortolker er en aktiv medspiller til meningsdanningen av forskningen, og at forskeren umulig kan sette seg selv helt utenfor den hermeneutiske sirkelen. Det betyr at forskerens fordommer, eller bagasje er medvirkende til hvordan verden forstås (Højberg, 2013).

Kritikere av hermeneutikken vil hevde at en kan stille spørsmål ved sannhets- og validitetsbegrepene innenfor denne forskningen. Kan man si at all forskning som følger hermeneutiske standarder er sann eller valid? En kan ikke si at en informants oppfattelse av virkeligheten ikke er riktig, hvis man skal følge hermeneutiske standarder, men hermeneutikerne er opptatt av at det ikke finnes en «endelig» sannhet, slik positivistene hevdet, men heller at ting stadig blir tolket på nytt og at en derfor kan si at sannheten om meningsfenomener ikke er en endelig størrelse (Nyeng, 2012, s. 52).

3.2 Validitet og reliabilitet

Validitet dreier seg om metoden man har valgt undersøker det dens intensjoner er å undersøke. Når jeg i masteroppgaven min skal tolke noe som har blitt sagt i lys av valgt teori, er fortolkningens validitet avhengig av om teorien er valid for undersøkelsens område og om fortolkningen følges logisk av teorien. Validitet er en nøkkel for oppnåelse av meningsfulle resultater (Postholm, 2010, s. 170).

Validitetsbegrepet er noe en i kvalitativ forskning har et litt ambivalent forhold til. Det er i stor grad utformet etter et positivistisk ideal og er derfor enda høyere hevet i kvantitativ forskning. Begrepsvaliditet handler om man måler det man faktisk ønsker å måle (Nyeng, 2012, s. 109). Dette er et ideal, men ikke noe en må oppfylle 100 %. En kan ikke si at en respondents oppfattelse av virkeligheten (uttrykt i et intervju f.eks.) ikke er riktig, hvis man skal følge hermeneutiske standarder, for hermeneutikerne er opptatt av at det ikke finnes en «endelig» sannhet, slik positivistene hevdet, men heller at ting stadig blir tolket på nytt og at en derfor kan si at sannheten om meningsfenomener ikke er en endelig størrelse (Nyeng, 2012, s. 52).

Reliabilitet handler om hvor robust en undersøkelse eller en konkret måling er, eller om dataene er tillitsvekkende eller til å stole på (Nyeng, 2012, s. 105). Reliabilitet er et kunnskapskriterium som både er gjeldene for kvantitative og kvalitative studier, men med litt ulike krav.

Thagaard (2013) og Jacobsen (2005) viser til to aspekter ved reliabilitetsbegrepet, ekstern og intern reliabilitet. Ekstern reliabilitet er mest relevant i kvantitative studier, og reliabiliteten er da gjerne knyttet til spørsmål om resultatene er repliserbare. Repliserbarhet bygger på et positivistisk forskningsperspektiv der nøytralitet fremholdes som et viktig element. Resultatene i forskningen vil da være uavhengige av relasjonen mellom forsker og det/de vedkommende studerer. Reliabilitet i kvantitativ forskning kan derfor knyttes til spørsmål om dersom en annen forsker anvender de samme metodene, vil vedkommende da komme til samme resultat (Thagaard, 2013, s. 202)? I kvalitativ forskning er reliabilitet i hovedsak knyttet til intern reliabilitet, transparens, ikke til repliserbarhet. Sett fra et konstruktivistisk forskningsperspektiv, er ikke dataene fullstendig nøytrale, fordi de er utviklet gjennom samarbeid og interaksjon mellom meg som forsker og respondentene. Reliabilitet sett i dette perspektivet er derfor et spørsmål om jeg som forsker detaljert, trinn for trinn, har redegjort for hvordan dataene er blitt utviklet i forskningsprosessen. Reliabilitet oppnås da gjennom

transparens, ved at den som leser forskningen oppfatter at forskningsprosessen og dens resultater har verdi, at de er pålitelige og troverdige (Thagaard, 2013, s. 198). I et kvalitativt forskningstudie, vil man bevege seg i den hermeneutiske sirkelen, der det å utvide den forståtte meningen er en del av det å utvikle ny kunnskap. Min forskning er et bidrag i å utvikle denne kunnskapen basert på empiri og tolkning av ti respondenters fortellinger i tre fokusgruppeintervju. Validitet i denne sammenhengen handler om at jeg som forsker, best mulig, sikrer at resultatene av forskningen oppfattes som riktig. Det vil si at forskningen har gyldighet i forhold til det vi har studert (Thagaard, 2013, s. 205).

Spørsmål som er viktige å stille seg for å sjekke validiteten til forskningen, er eksempelvis; Kan forskningen bidra til å finne svar på oppgavens problemstillinger, er utvalget som er gjort godt, bygger forskningen på tilstrekkelig mengde data og kan resultatene etterprøves? Svarene på disse spørsmålene sier noe om validitet, altså om hvor sterke resultatene er (Thagaard, 2013). Begrepet validitet kan også forstås enten som ekstern eller intern validering (Thagaard, 2013). Ekstern validering handler om at jeg hele veien som forsker har klart å opptre nøkternt og kritisk til kvaliteten på data som jeg har innhentet, og til min egen tolkning av disse dataene. I tillegg handler det om at forskningens resultater stemmer med, eller avviker fra, annen forskning og teori. Som forsker har jeg ansvar for å vurdere om grunnlaget for tolkningen min, stemmer overens med virkeligheten jeg har studert.

Intern validering handler om hvordan årsakssammenheng støttes innenfor et bestemt studie, om vi har fått tak i det vi ønsker og om resultatene oppfattes som riktige (Thagaard, 2013, s. 205).

I kvantitativ forskning vil det være viktig i å kunne si om forskningsresultatene kan sies å være reliable ved at resultatene kan reproduseres og gjentas. Hvis det er konsistens i funnene over tid (f.eks. om man gjør samme undersøkelse en gang til), så kan man si at forskningsresultatene er reliable. I kvalitativ forskning benyttes ofte begrepet «pålitelighet» istedenfor reliabilitet. Her vil viktige sjekkpunkter for pålitelighet være om undersøkelsen er konsekvent gjennomført, relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder (Postholm, 2010, s. 169). Metodene som benyttes i eksempelvis et kvalitativt forskningsprosjekt, må kvalitetssikres og en må sørge for at dataene en innhenter er holdbare og nøyaktige. Jeg må f.eks. passe på å være nøyaktig og ikke utelate noe fra intervjuene under transkriberingen av disse, selv om jeg i utgangspunktet tenker at det sagte er lite relevant. Det jeg som forsker i utgangspunktet kan tolke som lite relevant, kan i neste omgang åpne for ny vitenskapelig

forståelse f.eks. i lys av ny teori og dermed vise seg å ha stor betydning for forskningen (Nyeng, 2012, s. 115).

3.3 Etikk

Det vil være en utfordring, men samtidig en mulighet at jeg selv er skoleleder i det feltet jeg ønsker å forske i. Som forsker er jeg bevisst på at min rolle ikke vil være det som positivistene verdsatte, komplett objektiv, men heller innenfor den fortolkende tradisjonen. Jeg vil innta en subjektiv rolle, noe som innebærer at forskningen vil bli verdiladet. Jeg vil avdekke virkeligheten innenfor rammen av en sosial, historisk og kulturell kontekst (Postholm, 2010, s. 75). I flg Erickson (1986) er det to etiske hensyn som må tas i betraktning. De som blir studert, særlig hovedinformantene, trenger så mye informasjon som mulig om hensikten ved forskningen og de forskningsaktivitetene som tenkes gjennomført. Dette innebærer at forskeren må ha en klar oppfatning av forskerfokus og hvordan materialet skal samles inn. Hovedinformantene må dessuten få kjennskap til hvilke byrder eller hvilken ekstra arbeidsbelastning prosjektet vil innebære for dem (Postholm, 2010, s. 145). Å trygge respondentene, gjennom bl.a. god informasjon, er viktig og at de skal ha mulighet til å spørre om ting de lurer på og komme med innspill før de samtykker til deltakelse. Bogdan og Biklen (1992) vektlegger særlig betydningen av at deltakerne informeres grundig om måten resultatene vil bli rapportert på (Postholm, 2010, s. 146).

Jeg må være tydelig (innledningsvis) overfor intervjuobjektene om min særlige skjerperte rolle som forsker og hva dette innebærer når det gjelder anonymitet bl.a. (Postholm, 2010, s. 145). Jeg tenker allikevel at det kan være noen områder som kan være vanskelig for intervjuobjektene å snakke om i intervjusituasjon. Jeg tenker at temaer som omhandler manglende mestringsopplevelser i jobben, kan være noe enkelte synes er vanskelig eller utfordrende å snakke om. Da jeg har tette relasjoner til flere skoleledere i Tromsø, samt enkelte representanter for skoleeier, så kan det oppleves som ekstra sårbart å legge ut om slike nære og sårbare erfaringer til flere mellomlederkolleger i et fokusgruppeintervju.

Jeg er avhengig av å få god og relevant informasjon fra undersøkelsen, for å få et rikt datamateriale, men er samtidig bevisst på at forskerrollen ofte forbindes med høy sosial status i vårt samfunn og det er også forskeren som har definisjonsmakt i forskningsprosjektet (Sollid i Brekke og Tiller, 2013, s. 136).

3.4 Kvalitativ eller kvantitativ metode?

Samfunnsvitenskapelig forskning klassifiseres som kvalitativ eller kvantitativ, etter hvilken metode for innsamling av data som benyttes (Nyeng, 2012, s. 71).

Forenklet kan man si at det grunnleggende skillet mellom disse to ulike formene for innsamling av data, er hva målet med innsamlingen skal være.

Man kan skille dem på datanivå, metodenivå, forskningsdesign og fagnivå. Ingen av metodene er overlegen i forhold til andre. Metodene skiller seg fra hverandre ved at de er laget for å produsere ulik type kunnskap og det er også måten dataene er samles inn på, som skiller dem¹.

Den kvantitative forskningens mål er å bygge eller teste allmenngyldig teori. Kvantitative metoder er alle typer undersøkelser som produserer meningsfullt tallmateriale om menneskelige og sosiale forhold. I kvantitativ metode arbeider man med data i form av tall som kan analyseres statistisk og man er opptatt av at utvalget og mengden data er stort og valid nok til at man kan dra statistisk generaliserbare funn av det innsamlede materialet. Spørsmålet som ligger i bunn for kvantitativ forskning er: *Hvilke kvaliteter – det vil si egenskaper ved ting - er det vi tallfester? Og gir det mening å tallfeste dem?* (Nyeng, 2012, s. 79).

Den kvalitative forskningens mål er å fortelle hvordan virkeligheten oppfattes og hvordan det er å være menneske i bestemte sammenhenger. Kvalitative data er opptatt av å finne mangfold i data, avdekke summen av de kvaliteter som til sammen gjør et sosialt fenomen til det det er. Det anses ikke som et problem i kvalitativ forskning at man ikke klarer å dra entydige konklusjoner av innsamlet materiale. Målet er å finne mest mulig ut – gå i dybden. Heller «mye om lite» enn «lite om mye/mange» (Nyeng, 2012, s. 73). Detaljrik, nyansert og forståelsesskapende er merkelapper som kan beskrive kvalitet i denne forskningen. En forsker som bruker kvalitative metoder må blant annet passe seg for å ikke redusere tolkningsmulighetene for tidlig i fortolkningsprosessen, da man kan miste verdifull informasjon.

¹ Se vedlegg 1 for min forenklete oversikt over ulikhetene mellom kvalitative og kvantitative metoder.

3.5 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitativ metode henger godt sammen med mitt vitenskaps- og kunnskapsteoretiske ståsted, og har en tilnærming som gjør at jeg gjennom valg av metode kan komme tettere på informantene, slik at jeg kan gi «tykke» beskrivelser.

Jeg har valgt intervju som metode for min master. Den intervjuformen som oftest benyttes i en masteroppgave er mellomting mellom et intervju med stram og formell struktur, der man i forkant har klart definerte spørsmål og tema, og en uformell tilnærming - der tema og spørsmål blir til i samtale illa intervjuet. Dette kalles det kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2019).

Min metode kan videre beskrives som fokusgruppeintervju. Dette er en intervjuform som kjennetegnes av en ikke- styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig at ulike synspunkter får komme frem (Kvale & Brinkmann, 2019). Forskeren presenterer emnene som skal diskuteres (i mitt tilfelle ut fra en intervjuguide) og legger til rette for ordveksling. Forskeren har en viktig oppgave med å skape en velvillig og åpen atmosfære, der man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnene som er i fokus. Målet med fokusgruppeintervjuet er ikke å komme til enighet eller finne løsninger på spørsmålene som diskuteres, men å få frem forskjellige synspunkter på saken. Fokusgruppeintervjuer hevdes å egne seg godt for å undersøke et nytt område, siden man gjennom livlig, kollektiv ordveksling kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter, enn når man bruker individuelle og mer kognitive intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 179-180). I denne typen gruppeintervju er det rom for å ta tak i det andre sier på gruppa og spinne videre på dette, selv om ikke spørsmålet står tydelig formulert i intervjuguiden. Det er forskeren sin oppgave i fokusgruppeintervjuet å holde fokus, men samtidig å skape rom for frie utspill.

Når det kommer til tematisering og design av det kvalitative forskningsintervjuet, skisserer Kvale & Brinkmann (2019) syv faser som er viktige å kjenne til og å ta hensyn til i intervjuundersøkelser. Disse fasene er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Jeg vil i det videre helt kort gå gjennom mitt arbeid med de ulike fasene.

3.5.1.1 Fase en – tematisering

I startfasen av masterprosjektet brukte jeg mye tid på å lage hypoteser, kategorier eller finne temaer som var aktuelle for intervjuene. Jeg ville være nøye i denne fasen for å spisse

problemstilling, underspørsmål og detaljspørsmål til intervjuguiden, slik at jeg skulle treffe med spørsmålene i forhold til det jeg faktisk ønsket å undersøke. Jeg fikk ideer gjennom teori og undersøkelser jeg leste og veilederen min gav meg nyttige tips til hva jeg burde tenke på bl.a. om ordlyden var hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. Jeg kjente meg godt forberedt til intervjuene og jeg fikk kommunisere ut intervjuguiden² i god tid før intervjuene, slik at selve gruppeintervjuet blir så trygt som mulig for respondentene å gå inn i.

3.5.1.2 Fase to – Planlegging og utvalg

Jeg ønsket å gjennomføre gruppeintervju med tre grupper mellomledere, med ulike fartstid i jobben. Jeg gikk bredt ut og henvendte meg til alle mellomlederne i Tromsø kommune, der jeg beskrev masterprosjektet inngående og forventninger til informanter. Denne henvendelsen fikk jeg god respons på og ut fra de som meldte interesse plukket jeg ut ti kandidater til gruppeintervju. I utvalget var jeg bevisst på at jeg ønsket variasjon i både kjønn og hvor lenge man hadde jobbet som mellomleder³.

De ti informantene ble delt i tre ulike grupper ut fra hvor mange år de hadde jobbet som mellomledere i Tromsø kommune (0-2 år, 2-5 år og 5år+):

- Gruppe 1: Mellomledere med 0-2 års erfaring i jobben: 3 informanter.
- Gruppe 2: Mellomledere med 3-5 års erfaring i jobben: 3 informanter.
- Gruppe 3: Mellomledere med over 5 års erfaring i jobben: 4 informanter.

Utvalget av informanter består av fem kvinner og fem menn, altså lik kjønnsfordeling.

Inndelingen i grupper ut fra hvor lenge man hadde jobbet som mellomleder, ønsket jeg av flere grunner. Jeg ønsket å se om det muligens fantes noen merkbare likheter eller forskjeller mellom innspillene som mellomledere med ulik fartstid i jobben gav. Jeg ønsket også å lage så trygge grupper som mulig, der informantene ikke skulle måtte kjente på ulike maktforhold i forhold til erfaring. Asymmetriske maktforhold er noe en bør være oppmerksom på i intervjusituasjoner. (Kvale & Brinkmann, 2019).

² Se vedlegg 2, for Intervjuguide.

³ Se vedlegg 3 og 4 for Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjekt og informert samtykke, samt Meldeskjema SIKT

3.5.1.3 Fase tre – Selve intervjuene

Alle tre gruppeintervjuene ble gjennomført digitalt. Det ble gjort opptak av intervjuene både digitalt og med lyd (backup), og dette var avklart med respondentene i forkant.

Jeg innleder møtene med å fortelle om min rolle som forsker og at jeg som mellomleder selv åpenbart både har interesse og meninger om temaene, men disse vil holdes utenfor intervjuene. Jeg var nøye med å understreke viktigheten av taushetsplikten, samt at de både ilar intervjuet og i etterkant av intervjuet kan kontakte meg å si fra om de vil trekke sitt inngåtte samtykke tilbake, eller fjerne elementer av det de har sagt. Dette var viktig for meg, for å være mest mulig transparent som forsker. Det er også viktig for meg slik at ikke noe skal virke utrygt for respondenter og at jeg på en slik måte også forsøker å legge til rette for en trygg stemning i gruppa både før, under og etter intervjusituasjonen. Noen av temaene vi skal innom ilar intervjuet kan være sensitive for respondentene å snakke om.

3.5.1.4 Fase fire - Transkribering

Jeg gjennomførte i perioden oktober- november 2022 tre gruppeintervju med til sammen ti mellomledere i Tromsø kommune. Hvert intervju varte ca. 1,5 time og transkriberingen av de tre gruppeintervjuene ble gjort i Word etter at alle intervjuene var gjennomført. Dette var en tidkrevende, men lærerik prosess⁴.

HVILKEN GRUPPE	LENGDE INTERVJU	ANTALL SIDER/ ORD
GRUPPE 1 (0-2 ÅRS ERFARING)	1 time og 42 minutter	17/13401
GRUPPE 2 (3-5 ÅRS ERFARING)	1 time og 15 minutter	15/10281
GRUPPE 3 (5+ ÅRS ERFARING)	1 time og 32 minutter	20/12840
TIL SAMMEN	4 timer og 29 minutter	52/36522

Tabell 1 – Oversikt intervjugrupper, lengde intervju og antall sider/ ord

⁴ Se vedlegg 5 for Informasjon om transkribering av intervju

Mens jeg transkriberte fikk jeg samtidig dypdykket i det informantene hadde sagt i detalj. Jeg gjorde meg opp mange tanker og refleksjoner underveis i transkriberingen og noterte meg spørsmål og refleksjoner underveis i forskningsloggen. Dette var en viktig del av analyseprosessen og gav en god oversikt over innsamlet materiale. Jeg ble godt kjent med materialet mitt og transkriberingen gjorde det også lettere for meg å se hvordan det var lurt å kategorisere og kode materialet (Nilssen, 2012).

3.5.1.5 Fase fem – Analyse

Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer. Jeg har 52 sider transkribert intervjudata fra mine fokusgruppeintervju. Gjennom analyse skal jeg forsøke å rekonstruere den opprinnelige historien som ble fortalt meg av respondentene, til en historie som jeg ønsker å presentere for mitt publikum (Kvale & Brinkmann, 2015).

I analysefasen, har jeg valgt å gjøre en tematisk analyse av funnene i intervjuene. Tematisk analyse er en metode for å systematisere, identifisere og organisere data som da gir innsikt, meningsmønstre og fellestrekk i et datamateriale. Det betyr at det først er gjennom analysen en som forsker finner svar på spørsmålene, eller identifiserer det som er relevant for å belyse et tema (Braun & Clark, 2012). I en tematisk analyse kan man analysere datamaterialet på tvers av hele datasettet, og slik undersøke det som ligger bak respondentenes utsagn, noe som gjør metoden både fleksibel og anvendelig for dataanalyse i kvalitativ forskning (Braun & Clark, 2012).

Etter å ha transkribert intervjuene reduserte jeg datamengden til det jeg mente var hovedessensen i de tre fokusgruppeintervjuene. Jeg justerte, eller laget meg nye kategorier utfra disse. I følge Nilssen (2012) er det nærmest umulig å gi helt slipp på teori når man analyserer et materiale, men jeg har jobbet mot å ha en mest mulig induktiv tilnærming til analysen. Induktiv analyse innebærer å oppdage mønstre, temaer og kategorier i datamaterialet, i motsetning til en deduktiv tilnærming der data blir analysert ved hjelp av forhåndsdefinert rammeverk (Patton, i Nilsen, 2012, s. 14). Det er umulig å være rent induktiv som forsker fordi en alltid bringer med seg kunnskap og erfaringer når man analyserer data (Braun & Clark, 2012, s. 58). Selv om det å på forhånd lage kategorier strider med induktiv metode, så var det i en planleggings- og gjennomføringsfase viktig for meg med et rammeverk for å kunne finne ut av noe, eller for å besvare min problemstilling. Jeg hadde ikke forhåndsvalgt all teori, det vil si at jeg ikke tilpasset spørsmålene mine til teori, men gikk induktivt til verks med å se på dataene for så å støtte min drøfting eller finne svar i teori og i

forskningsfeltet. Dataene eller funnene er meninger, utsagn eller forklaringer som respondentene har gitt i intervjuene. Som forsker har jeg tolket det informantene har sagt. Det betyr at jeg har fortalt hva jeg mener, eller hvordan jeg forstår det de har sagt med begrunnelse i teori (Nilssen, 2012).

3.5.1.6 Fase seks – Verifikasjon

Høy grad av reliabilitet og validitet er viktig for verifisering av forskning. Viser til kapittel 3.2, der jeg har redegjort grundig for reliabilitet og validitet.

Jeg har valgt å internvalidere forskningen min, ved å foreta det Jacobsen (2005) omtaler som respondentvalidering. Jeg har bedt to av de ti respondentene mine om å lese masteroppgaven, og spurt dem direkte om de kjenner seg igjen i sentrale funn og om konklusjonene av drøftingen min oppleves relevante for dem (Jacobsen, 2005, s. 214-215). Informantene svarte bekreftende på begge spørsmålene.

I følge Jacobsen (2005) betyr dette at forskningen og funnene virker sanne, eller realistiske for dem det angår (Jacobsen, 2005 s. 215). Når jeg både finner støtte for mine funn i respondentvalidering, teori og annen forskning, samt at forskningsprosessen er transparent, grundig gjennomtenkt og utført, så har jeg belegg for å si at min forskning kan vurderes å være valid.

3.5.1.7 Fase syv - Rapportering

Under arbeidet med denne forskningen og rapporteringen av mine funn gjennom forskningen, har jeg forsøkt å presentere innhold og metode på en måte som overholder vitenskapelige kriterier, tar hensyn til etiske sider ved arbeidet og resulterer i et lesbart produkt, som forhåpentligvis også vil vekke interesse hos leserne. Det har vært en målsetning for meg som forsker å skrive på en måte som fletter teori og empiri tett sammen, og som forsøker å formidle sammenhenger, skape ny forståelse, men samtidig også ivareta respondentenes innspill på en respektfull måte.

4 Empiri og analyse

I dette kapitlet presenterer jeg funnene i forskningen min, og disse kommenteres og analyseres utfra problemstilling, forskningsspørsmål, samt valgt teori fra kapittel 2.

4.1 Jobbressursenes og jobbkravenes betydning

Hvilken betydning har opplevde jobbressurser og jobbkrav/ belastninger for mellomledere i deres planlegging av videre karrierevei?

Med utgangspunkt dette forskningsspørsmålet og JDR – modellen (Demerouti, E.L., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B., 2001), gjengitt i korte trekk i kapittel 2.3, stilte jeg mine respondenter spørsmål vedrørende hvilke jobbressurser og jobbkrav/ belastninger de kjenner på i jobben. Ifølge JD-R modellen er det balansen mellom disse to som genererer høyere eller lavere grad av belastning og motivasjon på arbeidsplassen. Jeg har derfor valgt å skrive om ressurser og belastninger/krav sammen, da de ofte er faktorer som opptrer sammen.

På gruppe 1 (0-2 års erfaring) beskriver respondentene en merkbar utvikling som leder gjennom å ha opplevd både jobbkrav og jobbressurser. Fra å være utålmodig i prosesser i kollegiet til og ta all respons til seg, til å kunne høste fruktene av det man sådd. To av tre respondenter beskriver en robusthet som har kommet mer og mer når det gjelder å kunne stå støtt i vanskelige situasjoner på jobb.

(...) Det å finne min plass og opplevelsen av å se ting som du kanskje ville ha gjort annerledes, for så å ha kommet inn å forsøke å lage noen systemer, som jeg tenker ville vært bedre, for så å få positive tilbakemeldinger fra både rektor, faglederkollega og andre rundt på at de endringene du har gjort, dine ideer og det du har prøvd på her, har hatt god effekt på oss. Det å ha fått slike tilbakemeldinger, det er slikt som gjør at man trives. Det at man føler at man setter sitt fottrykk. (B2-1)

Respondenten beskriver her flere viktige jobbressurser: autonomi og sosial støtte. Hen har fått plass til å utøve autonomi som mellomleder på sin arbeidsplass. Endringene eller forbedringene hen har fått rom til å prøve ut, blir lagt merke til i positiv forstand og responsen hen får fra flere ledd i organisasjonen er en ytterligere jobbressurs for hen i form av sosial støtte og motiverer mellomlederen til enda mer og bedre arbeidsinnsats, - en positiv spiral som kommer B2-1 og arbeidsplassen til gode.

Respondenten fortsetter med å beskrive følelsesmessige jobbkra­v/ belastninger man ofte blir utsatt for som leder og at dette har vært vanskelig for hen som relativt ny leder. Hen nevner ansatte, foresatte og elever som kommer til hen som mellomleder for å «klage». Hen synes dette var både overraskende å oppleve i starten og tøft å stå i. Hen beskriver hvordan rektor har vært en viktig støtte for hen i gjennom erfaring å utvikle en robusthet som er nødvendig å ha som leder, eller et «teflonlag» som hen kaller det. God veiledning og rollespill i Rektorutdanningen, samt sosial støtte fra nærmeste leder beskrives som viktige elementer for utvikling av denne robustheten.

Så å ha kjent på denne robustheten har vært en motivasjon, synes jeg... som utøver... for når det kommer til det rent faglige og det pedagogiske perspektivet, så har alt vært som det alltid har vært, men å få den robustheten som trengs for å jobbe som leder, den har definitivt styrket meg veldig. (B1-2)

Som JD-R modellen beskriver, er den sosiale støtten hen opplever, samt autonomien og den positive tilbakemeldingen hen også beskriver i forrige sitat, viktige jobbressurser, som kan få i gang en motivasjonell prosess som leder til jobbre­latert læring, jobbengasjement og forpliktelse til organisasjonen (e.g. Demerouti mfl, 2001; Salanova mfl, 2005; Tarid og Feij, 2004). En god balanse mellom høye jobbkra­v/ belastning og høye jobbressurser har gitt positive effekter for mellomlederen.

Mellomlederne på gruppe to sier at de trives stort sett godt eller veldig godt i jobben sin i det daglige, men at det går opp og ned. Det er dager der de sier det blir for mange arbeidsoppgaver som de ikke rekker over.

Respondentene på Gruppe 3 har flere innspill å komme med når det gjelder trivsel som mellomleder og hvordan de opplever at dette har endret seg over år. To av fire mellomlederne i denne faggruppa har søkt og fått andre jobber (ikke som skoleledere) og er derfor på vei ut av mellomlederstillingene sine. En av disse respondentene sier at hen har trives godt som mellomleder i mange år, men at hen opplever at det er for mye administrasjon i jobben og for lite tid til utvikling og at dette er en av grunnene til at hen har søkt seg bort fra jobben som skoleleder og over i noe annet.

(...) Jeg synes det er spennende, men jeg synes vi bruker altfor lite tid på det pedagogiske og utviklingsideer i skolen og ha tid til å reflektere og jobbe med ledelse. Jeg synes det er mye administrasjon, mye drift, mye brannsløkking, mye paragraf 9A, og å sitte i møter og møter

og det er jo for å støtte lærerne som står i en voldsom trøkk med alt de står i. Jeg synes at... jeg trives veldig godt med mitt lederteam og sånt, men jeg synes det er for mye å gjøre, så jeg begynner å lure av og til...begynner jeg å bli dement for jeg husker (ikke)...det er overload hele tiden. Man jobber ufattelig lange dager. Det er 9- 10 timer. Jeg tror jeg har 100 timer overtid siden august.(...) (B3-4)

Respondenten beskriver her en høy arbeidsbelastning over tid og at dette er en av årsakene til at hen nå har søkt seg inn i en annen stilling og ut av skoleledelse. Det hen beskriver kan ifølge JD-R modellen kategoriseres som jobbkrav som er belastende for hen over tid. B3-4 opplever høyt arbeidspress og utmattelse grunnet lange arbeidsdager og stort arbeidspress over tid og dette påvirker hens energinivå, motivasjon og hukommelse. Dette er klare faresignaler på overbelastning som må tas på alvor, og som respondenten har tatt såpass på alvor at hen har funnet seg en ny jobb. Det er selvsagt ikke slik at det er unaturlig å søke andre stillinger/ at man ønsker seg over i andre jobber. Det kan være både sunt for organisasjoner og enkeltindivider med utskifting, men jeg tenker allikevel det er viktig å ta på alvor det respondenten melder om. Dette er en skoleleder med lang erfaring, som er tydelig på at arbeidsbelastningen over tid er for høy og at hen ikke har fått jobbet med det hen ønsker. Noen av de relativt ferske og unge mellomlederne på gruppe 1 og 2 kommuniserer høyt engasjement og har klare ambisjoner om å en gang bli rektor. Mellomlederne sier at en evt. søkning på rektorstilling henger klart sammen med blant annet lønn og at de mener denne ikke er god nok, med alt ansvaret som kommer med en rektorjobb. De samme mellomlederne, som kommuniserer høyt engasjement og klare ambisjoner, kommuniserer også at de jobber enormt mye og flere av dem synes det er utfordrende å sette grenser for jobben.

Jeg finner tilsvarende funn når det gjelder arbeidsbelastning og tidspress (lange arbeidsdager) i alle tre gruppene.

Respondentene på gruppe 1 trekker frem at de opplever at det er belastende for dem når ansatte klager og er problemorientert istedenfor å se etter løsninger. De beskriver også særlig tunge elev- og personalsaker som krevende og til tider belastende. Hos Gruppe 2, er det flere av respondentene som sier at de opplever frustrasjon når de må veilede ansatte i å forstå hva jobben går ut på, men også tidspress, vikarkoordinering og tunge personalsaker trekkes frem som særlig belastende.

Ja, i mitt hode så er det et par ting...jeg synes i alle fall tida er litt sånn belastende. Jeg jobber ekstremt mye. Jeg er på jobb kvart over sju og jeg går hjem klokken halv fem...og jeg får ikke betalt for det. Og det er ganske belastende...og jeg har gjort en prioritering...at akkurat nå så prioriterer jeg jobb og ikke så mye familie. Det er litt belastende for min del. U2-2 var inne på dette å ha et liv, så derfor sier jeg at jeg kunne like godt ha vært rektor fordi jeg jobber altfor mye, også er det slik at vi er en stor skole, vi har kompleksitet og vi har mye fravær, vi har hatt det over en periode nå veldig, veldig mye fravær, i skolestarten av året, så man bruker også mye tid på søndager og ettermiddagene for å kunne rigge seg for å ha nok folk tilgjengelig og det opplever jeg som belastende, fordi jeg har et...jeg kjenner på det ansvaret for å legge til rette for at elevene skal få best mulig undervisning, som de har krav på, også ønsker man ikke å bruke vikarer også prøver man å få det til å sys sammen på trinnene, og U2-2 er litt sånn inne på det, at man er inne på trinnet og gjør noen avtaler, prøver å finne noen gode løsninger også opplever man at det er veldig lite...altså man ønsker ikke å samarbeide om å finne de gode løsningene, man problematiserer istedenfor å være problemløser. Jeg er jo en løsningsorientert person til tusen, men når jeg møter folk som bare ser problemer, så blir jeg litt sånn fortvilet, fordi jeg kjenner meg ikke igjen...for jeg har aldri jobbet sånn selv før, og det er også en del av det jeg opplever som problematisk at når man driver å leder lærere, så opplever man ikke å få så stor forståelse tilbake, og når man skal reflektere over ting, så reflekterer man i overflata, det er veldig lite dyptgående refleksjon, med tanke på f.eks. utviklingsarbeid eller hvis man skal se på analyser av kartleggingsprøver, så er man bare så vidt inne og skraper i overflata. Og det provoserer meg litte granne, at man ikke skjønner mandatet sitt. At man faktisk har satt en underskrift på kontrakten, som U2-2 sier, men så skjønner man ikke hva man har skrevet under på, for man vet ikke hva man skal...jeg sier ikke at det er slik over hele linja, men vi har enkelte lærere som ikke forstår, så jeg må drive å veilede voksne folk. Folk som er eldre enn meg, og det har jeg jo skjønt at er hverdagen min. Det suger litt krefter. (B2-3)

Mellomlederen beskriver en stor jobbelastning, blant annet når det gjelder dette med vikarkoordinering og hvordan dette gjennomsyrrer både arbeidsdager og helg, uten at dette kompenseres lønnsmessig og hvordan hen må prioritere bort familien. Dette med vikarkoordinering på en stor skole med høyt sykefravær er et enormt arbeid, som ofte pålegges mellomledere. Dessverre er det en tendens jeg finner i min empiri at mellomlederne jeg har snakket med rapporterer at de jobber langt mer enn 100 % i praksis. Dette er ikke

bærekraftig over tid og heller ikke med på å rekruttere skoleledere som ønsker å stå i jobben over tid.

En annen respondent fra gruppe 3 sier følgende:

(...) For et år siden så var jeg vel en cm unna den veggen. Jeg tror det var i november i fjor at det bare sa helt stopp. Og mye av det handlet om at jeg aldri følte at jeg var god nok på jobb. Jeg kom aldri over bunken som bare vokste, og vokste og vokste. Og det var ikke fordi min nærmeste leder hadde så enorme forventninger, men det var liksom organisasjonen følte jeg som...ja hele systemet rundt som var lagt opp til at jeg skulle klare det, og jeg har ikke kapasitet til de der hundre overtidstimene, så sånn er jeg bygd. Så jeg har brukt våren til...litt tilbake til det der å ha en samvittighet og en ansvarsfølelse for jeg klarte jo ikke å være helt borte fra jobb, så jeg gikk jo i gradert (sykemeldt) hele våren, og har gått mange runder med meg selv i fht hvordan jeg skulle møte dette skoleåret. Og jeg kjenner at det har brakt meg inn i en prosess, hvor jeg hele tiden spør meg selv...ja er det nå dette...hvor god er trivselen og er det noe som faktisk hadde fått det til å fungere bedre. Kunne jeg ha fått bort noen av de oppgavene som bare føles som... ja drift. Poenget mitt er i alle fall at både X- skole, folkene som jobber her, min aller nærmeste på jobb som jeg samarbeider mye med, i ledelsen og sånn, så trives jeg kjempegodt, men det er noe med de arbeidsoppgavene som nesten tar sånn kvelertak på oss, som jeg har jobbet veldig hardt med meg selv for å ikke la det gjøre det...fordi noen ganger er det bare godt nok og da er det det det blir. Jeg tror nok de som jobber rundt meg merker at jeg ikke «jobber ræva av meg», for å si det på den måten lengre. Og derfor har jeg også tenkt at det er ikke sikkert jeg skal være noe særlig lengre i den her jobben. (...) (B3-3)

Flere av respondentene mine, fra alle gruppene, har brukt strategier for å beskytte opptreden sin under påvirkning av miljømessige krav. Jo større aktivering og/ eller innsats, jo større er den psykologiske kostnaden for individet, selv om bruken av denne strategien gjør det vanskelig å se åpenbare reduksjoner i gjennomføringen av primæroppgavene (Hockey, (1993), i Demerouti, E.L., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Shaufeli, W.B. (2001), s. 313). I følge Hockeys teori er flere ulike mønstre av indirekte nedbryting som kan identifiseres. Disse refereres til som kompensatoriske kostnader (økt aktivering og eller subjektiv innsats), justering av strategi (innsnevring av oppmerksomhet, økt selektivitet, redefinering av krav til oppgavene), og etter-effekter av utmattelse (risikofylte valg, høye nivåer av subjektiv utmattelse). Langtidseffekten av en slik kompensatorisk strategi kan resultere i en uttømming

av individets energi og etter hvert et sammenbrudd, hvis ikke faresignalene tas på alvor, slik at individet gis mulighet til å komme seg til hektene igjen etter en slitsom periode (Meijman & Mulder (1998) i Demerouti, E.L., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Shaufeli, W.B. (2001), s. 312).

Å jobbe med de store linjene, nye tanker inn i skolen, hvordan skal fremtidens skole se ut, hvilken kompetanse vi trenger i fremtiden og hvordan skal vi komme oss dit, hvordan tenke undervisning på en litt ny måte, for jeg tror vi er litt inne i et feilspor, så... den delen av jobben synes jeg er kjempespennende, men den har vi for lite tid til, slik som vi er rigget i Tromsoskolen i dag...dessverre...vi har ikke nok tid til...vi bruker bare tida på å få kabalen til å gå opp...å administrere oss halvt i hjel, med vikarmangel og sykefravær. Vi har kommet inn i en vond sirkel...så det gjør at jeg ikke trives så veldig godt. Jeg føler at arbeidsoppgavene ikke er noe spennende mer...altså fordi det er så mye...det går hele tiden på brannsløkking og på det administrative og det driftsmessige og ikke på skoleutvikling. Jeg ser jo når vi er på TiU (Tromsoskolen i Utvikling) og vi skal sette oss ned når vi kommer tilbake og skal legge planer og tenke fremtid, det er fantastisk spennende og jobbe sånn og se etter tegn på god praksis, men vi har jo ikke tid til det...det forsvinner jo. Så jeg kjenner at jeg trives ikke mer i jobben som...altså jeg kjenner at trivselen i jobben ikke er slik jeg skulle ønske den var og det må jeg ta ansvar for selv, så derfor har jeg valgt å tre ut av denne jobben nå... (B3-4)

Hva er skolelederens arbeidsoppgaver og hva ønsker de å jobbe med? Utsagnet til B3-4 over, støttes av funn gjort i Fafo rapporten med tittelen «Hva betyr lederskap i skolen?» som jeg har skrevet om i teoridelen (https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2021/10/Skolelederforbundets-lederundersokelse_2021.pdf Nedlastningsdato: 02.04.23). Funn i min empiri i alle mellomledergruppene støtter opp under funn i konklusjoner i denne rapporten, nemlig at skoleledere ønsker å bruke mindre tid på rene administrative funksjoner og mer tid på kjernefunksjoner, som å ivareta og utvikle ansatte og elever, samt tilrettelegge for undervisning. Forventninger til mellomledere har blitt utvidet, slik jeg har skrevet om i teorikapitlet, til å inkludere læreplanarbeid og mer ansvar rettet mot læring, i tillegg til tradisjonelle administrative oppgaver. Men det er et paradoks at det utvidede ansvaret ikke fører med seg mer tid til å utføre de nye oppgavene, noe som betyr at mellomledere opplever å få flere oppgaver, men ikke mer tid til å håndtere disse oppgavene (Mujis & Harris, 2003, i Abrahamsen & Aas, 2019). For lite tid til den enkelte oppgave, oppleves som at en må forte seg å gjøre litt av alt, men på tross av dette strekker ikke tida til, og over tid kjennes oppgavene lite givende, lite tilfredsstillende og utmattende/

energitappende. Dette er igjen ikke til beste for organisasjonens utvikling eller lærere og elevers læring. Lillejord, S. & Børte, K. (2018) viser i sin systematiske kunnskapsoversikt at det er forskjell mellom hva forskning sier mellomledernes faktiske arbeidsoppgaver er og det forskning og nasjonale styringssignaler gjennom ulike stortingsmeldinger mener de bør være, nemlig å jobbe systematisk med å utvikle lærerne individuelt og kollektivt som profesjonsutøvere. Det finnes ikke tvil i min empiri om at mellomlederne jeg har snakket med ønsker å bruke tida på pedagogisk utviklingsarbeid og å gjøre skolen til et bedre sted å lære på både for elever og ansatte. Hvis det hersker såpass mismatch mellom kart og terreng, så kan det være fare for at det mellomlederne bruker størstedelen av arbeidstida på, ikke harmonerer med det nasjonale styringssignaler sier man bør ha fokus på. Og når mellomlederne ikke får bruke arbeidstida på det de trodde jobben gikk ut på og det de brenner for, så skaper det ikke motivasjon og forbereder dem heller ikke til en potensiell fremtidig rektorstilling.

B3-4 illustrerer også det krysspreset som mange skoleledere kjenner på og som vi bl.a. finner dokumentert i Fafo rapporten «Fra gallionsfigur til overarbeidet altmuligmann?» (https://www.faf.no/index.php/zoo-publikasjoner/faf-publikasjoner/item/fra-gallionsfigur-til-overarbeidet-altmuligmann?category_id=20) (nedlastningsdato: 18.05.21)

Rapporten peker på **krysspreset** mellom administrative kortsiktige oppgaver og langsiktig pedagogisk utvikling som en utfordring for skoleledere. Skoleledere skal innfri mange krav og har høy arbeidsbelastning. Den daglige driften har blitt stadig mer tidkrevende og skoleledere har blitt pålagt stadig flere administrative oppgaver. Dermed blir det mindre tid og ressurser til utviklingsarbeidet. Dette krysspreset oppstår ikke bare som følge av alle oppgaver som rektorer pålegges utenfra. Det handler også om hvordan man styrer skolen, hvilke oppgaver man prioriterer og hvordan man delegerer.

(...) Jeg trives godt som fagleder på X -skole. Jeg har jo jobbet på tre forskjellige skoler og det er veldig stor forskjell og det handler sikkert om mange ting, (...), men faglederjobben på X- skole er mye mer overkommelig enn på de andre skolene, der jeg kanskje kjente mer på det B3-4 og B3-3 beskriver. Så jeg opplever ikke at arbeidsmengden er helt uoverkommelig og...selyfølgelig i perioder, det går jo opp og ned, men jeg har fått lov til å holde på med det jeg synes er spennende og jeg har fått fokusere på utviklingsarbeid og så skulle jeg gjerne ha kvittet meg med fravørs – og vikargreiene på morgenen, men slik er det vel med alle jobber at man får ikke bare sukker. Men stort sett så har jeg trivdes godt i faglederjobben på X- skole og jeg har følt at jeg har mestret (B3-2)

Denne mellomlederen er tydelig på ulikhetene hen har erfart gjennom å jobbe som mellomleder på tre ulike skoler, og hvordan hen på den siste skolen hen jobbet på opplevde en mer overkommelig arbeidsmengde enn på de foregående to. Overkommelig arbeidsmengde har vært med å påvirke hens trivsel i positiv forstand.

Ut fra et samlet inntrykk fra alle tre gruppeintervjuene, er det tydelig at den enkelte rektor leder, styrer og delegerer oppgaver på de ulike skolene svært ulikt. Circa halvparten av mellomlederne jeg intervjuet formidler en tydelig rollefordeling på egen enhet og at deres rolle som mellomleder og oppgavene delegert til dem er tydelige. Dette oppleves ryddig og klart og kan sies å utgjøre en positiv jobbressurs for den enkelte. Den andre halvparten mellomledere forteller om en svært utydelig rollefordeling på egen enhet og at dette resulterer i både lite effektivt arbeid/ dobbeltarbeid, frustrasjon og at dette oppleves belastende. Dette oppleves altså som en jobbelastning for dem. Flere av respondentene som sier rollefordelingen er utydelig, fra både Gruppe 1 og 2, sier at de har forsøkt få tydeliggjort hvilke arbeidsoppgaver som tilhører dem som mellomleder. Noen beskriver at de har fått være med i gode prosesser som har ført frem til mer tydelige rollefordeling, som B1-2 i sitatet under:

(...) Jeg slet litt med min plass. Å nøste opp trådene var litt.. ja, komme inn som ny og finne ut hvordan jeg skulle starte, det slet jeg litt med i starten. Men jeg har vært så heldig å fått lov til å forme min egen stilling etter hvert som vi har gått løypa, så har vi blitt veldig enige om ...ok... hva er mine oppgaver? Det hadde vært en fagleder her tidligere, ja jeg kaller henne en permfagleder. Jeg har jobbet med systemer og hadde ting digitalt, slik at det er veldig lett å følge opp, hva som skal gjøres videre og alt sånt. Er veldig glad i det, og det hadde vært noen her som var veldig glad i permer før meg. Og det å flytte inn på et kontor, hvor det står ørtogfjorti permer og skal begynne å jobbe ut i fra det, det var ikke helt lett. (...) Så der har vi lagd en del systemer digitalt og lagd en del områder og etter hvert som vi har bygd de digitalt områdene våre, så har vi også lagd ansvars- og rollebeskrivende dokumenter. Rett og slett fått vært med i den prosessen, så det har blitt klart for meg (hva som er min jobb og ikke) men ikke helt ved oppstart. Rektor tenkte kanskje bare at jeg skulle gå inn og bli den personen som hadde vært, ja at alt var der, men det er ikke alltid helt lett å hoppe inn i fjorti permer og skulle... ja (latter) (B1-2)

B2-1, på sin side, beskriver en frustrasjon over manglende avklaring lederne i mellom, på tross av at hen har forsøkt å få tydeliggjort rollene ved flere anledninger. Hen synes dette er belastende og frustrerende på den ene siden, men ser også styrken i å jobbe tett sammen.

Jeg synes vi har veldig uklar rollefordeling, eller arbeidsfordeling. Hos oss, så er det meg og rektor da, at vi på en måte gjør de samme tingene sammen samtidig liksom, så det blir dobbelt opp. Sånn at det er en ting jeg jobber med og har jobbet med i flere år og sikkert skal jobbe med til jeg slutter, med å få en klarere rollefordeling, for ofte er det slik at når en jobber med noe så må den andre kikke over, eller korrekturlese, eller drøfte eller diskutere også skal vi delta på de samme møtene alltid, sånn at da blir det veldig mye. Så hos oss er det veldig uklart og jeg har ikke klart å få det klarere. (...) Men misforstå meg rett da, for jeg tenker også at det er en styrke, men jeg tenker at kanskje kunne vi jobbet litt hver for oss også kunne vi møttes med jevne mellomrom, men altså nå er det rop og skråll på kryss og tvers mellom kontorene, også må man reise seg også må man slutte med den mailen man holdt på med, fordi at...det blir veldig sånn avbrutt, man kunne egentlig sitted på samme kontor og brukt det samme tastaturet og det blir litt slitsomt. (B2-1)

Gjennom mine empiriske data finne jeg belegg for å kunne si at hvordan rektor styrer skolen og delegerer oppgaver til lederteamet løses svært ulikt i Tromsø kommune. Ut fra min empiri virker det som om mellomlederrespondenter fra noen skoler opplever å ha tydeligere definerte roller og mer overkommelige ansvarsområder på sine skoler, enn tilfellet er på andre skoler. Dette tenker jeg det er verd å se nærmere på. Hvorfor er det slik? Har skoleeier og rektorene i kommunen noen felles tanker eller visjoner for hva et godt design av lederteam bør innebære og hvordan en bør jobbe? Eller er mellomlederne prisgitt sin rektor og rektors evne til å prioritere, delegerer og samarbeide godt i team med alt det det medfører?

Flere mellomledere på Gruppe 1 og 2 opplevde det å kunne være tett på elever og lærere som positive jobbressurser.

Målet mitt som fagleder er at jeg ikke bare skal sitte på kontoret. Jeg må kjenne på stemningen og klimaet i klasserommet, så jeg er mye ute i klasserommet på de trinnene jeg har ansvar for og det er litt sånn at jeg ønsker å være i dialog med elevene og høre hvordan de har det. For det er det jeg er satt til å gjøre. Elevene skal ha det bra og skal få den opplæringen de har krav på og samtidig at mine ansatte, lærerne, skal ha det bra i hverdagen. Men de er nå der og får lønn...det er nå jobben deres. Også er det veldig fint å få

gode tilbakemeldinger, når man har...når man sitter i møter, som B2-1 er inne på, vanskelige møter som oppleves krevende mentalt sett, man sitter kanskje å grunner litt og får kanskje ikke sove om kveldene fordi man gruer seg til møtet som skal være på onsdagen kl. halv ni på morraen, og når man får tilbakemelding av foreldrene at jobben som gjøres er bra og at man setter pris på at man er der man er, så det er en stor glede. Også synes jeg også... jeg har en sjef som er flink til å fortelle meg de gangene...ikke de gangene, men når jeg gjør en god jobb så får jeg tilbakemelding om at nå synes man dette var et godt stykke arbeid og det gir ekstra energi fordi man ønsker å levere neste gang enda bedre...hele tida...også er et en del tilbakemeldinger som man får fra de ansatte som man prøver å lede at de ser at man står i et krysspress hver eneste dag, så det er de gode tilbakemeldingene man får som man drar med seg, for min del. (B2-3)

Dette med den tette dialogen med elever, lærere og foresatte, samt hvordan det oppleves som positive jobbressurser å få gode tilbakemeldinger (sosial støtte) etter å ha gjort et godt stykke arbeid enten i fht elever, lærere eller foresatte er noe som går igjen som viktig hos alle de intervjuede mellomlederne. Det motiverer og leder til engasjement.

Et av spørsmålene jeg stilte i alle gruppeintervjuene var hvordan mellomlederne opplevde at de klarte å sette grenser for jobben.

Halvparten av informantene mine, på tvers av erfaringsbakgrunn, sa at de synes det var vanskelig å sette grenser for jobben og at det ofte var slik at de tok frem jobb igjen på ettermiddag og kveld/ helg, selv om de jobbet fulle dager på dagtid i tillegg. Flere av respondentene sier at de ønsker å gjøre en så god jobb som mulig og at det å være tilgjengelig og ta unna jobb på ettermiddag/ kveld og helg gjør at de kommer ajour med arbeidsoppgavene sine. Flere sier at de får dårlig samvittighet hvis de ikke gjør unna «det de skal» eller leverer god nok kvalitet på arbeidet.

Ja, jeg synes at det går på en måte på samvittigheta, jeg får dårlig samvittighet hvis jeg ikke gjør unna det jeg skal, hvis man ikke leverer god nok kvalitet, og dermed blir man sittende...eh...jeg går også hjem til rimelig tid...i halv fire- firetida, men man tar frem igjen jobbet etterpå...når man sitter i sofaen, så skal man bare forberede til onsdagsmøtet, også skal man bare forberede det møtet man skal ha med foreldrene, også er det noe vikargreier og det tar mye tid. Det å skulle ordne vikarer som ikke er forventet fravær...for det gjør jeg på

dagtid. Men det blir mange ting som bare skal gjøres og meldinger som sendes og mailer som bare skal svares, for å spare seg litt tid dagen etterpå, når man faktisk er på jobb. (B2-1)

Respondenten forteller at hen «sparer tid» ved å ta unna arbeid på ettermiddag/ kveld, slik at hen har tid til andre oppgaver på dagtid.

En annen respondent fra gruppe 2, sier hen ikke har utfordringer med å sette grenser for egen del og at dette har vært viktig for hen å avklare med sin leder, men peker allikevel på noen utfordringer:

For ingen er tjent med at man jobber seg i hjel og alle har ulik arbeidskapasitet, men kan forvente at ja ok, som B2-3 sier, man har signert på en kontrakt og i tariffavtalen så er det slik at faglederne skal jobbe 7,5 timer hver dag. That's it. Men så er det jo en del ikke-nedskrevne avtaler som verserer i kommunen, som for så vidt er gode, men problemet der er...det er kanskje de som gjør det vanskelig for faglederne å sette grenser for når er det man skal ta fri. I og med at jeg aldri har problemer med å få fri hvis jeg trenger fri, så forventes det også at jeg tar det igjen på et eller annet område, men når har man tatt det igjen. Skal vi dit at vi skal sitte å føre timer eller hva er greia, så det håper jeg jo ikke, så det handler jo til syvende og sist om egen samvittighet da. Jeg har fått avklart med min leder at jeg har små barn, jeg har familie som jeg er nødt til å håndtere på ettermiddagene, så klokken halv fire...eller senest fire da, så er jeg på vei ut døra. Så sånn er det da... for familien min kommer først, kommer før alle andre sine familier på ettermiddagstid...på dagtid så er det noe helt annet. (U2-2)

(...) altså man driver jo å lur seg selv litt tenker jeg...for hvem er det som tjener på at man jobber så mye som man gjør? Det er jo ikke vi...det er ingen som...sånn som jeg stort sett tenker...altså...skolen går ikke under om jeg utsetter til i morgen...i arbeidstida...det er ingen elever som tar skade...stort sett...hvis jeg gjør det dagen etter i arbeidstida. Det er kun arbeidsgiver som tjener på at man jobber for mye. Det er det ene perspektivet. Det andre perspektivet er at man får jo aldri synliggjort den belastningen det er å være fagleder, hvis alle driver og jobber mer enn man skal...for jobben blir jo gjort og alt er som det skal være. (U2-2)

De fleste mellomlederne jeg intervjuet sier at de synes det er vanskelig å sette grenser for jobben, men en av respondentene med lengst fartstid sier at hen velger å jobbe mye/ være

tilgjengelig stort sett hele døgnet og at dette er en ordning som fungerer for hen. Hen sier at det samme gjelder for de andre medlemmene av hens lederteam.

(...) Nei, jeg liker jo å ha oversikt og være på og være klar for neste dag, så jeg er ikke noe rigid sånn i fht å logge meg av, jeg føler at jeg jobber hele tida, men det gjør jeg fordi jeg synes det fungerer for meg og da synes jeg at jeg har oversikt. Også synes jeg at vi har god raushet også for å gi rom for hvis man trenger å gjøre en privatavtale ilt en arbeidsdag, så er det raushet i teamet vårt på det. Så jeg synes... men jeg jobber jo masse, både tidlig og seint og ja... Men det er ikke fordi jeg føler at det er noen som sier eller vokter over meg, men det er fordi det er sånn det fungerer, slik flyter vårt lederteam og det gjør de andre lederne også. Det gjør rektoren og det gjør den andre inspektøren også, så det er liksom vår form på en måte. (U3-1)

Engasjementet i denne ledergruppa er det ingenting å si på og jobbressurser som sosial støtte, tillit og opplevelsen av tilhørighet, motiverer og driver lederteamet fremover, men det kan kanskje også være slik at en i ledergrupper kan kommunisere forventninger til hverandre som leder om hvor tilgjengelig en skal være for jobb til enhver tid og at dette kan oppleves som et press for enkelte om å være tilgjengelig hele døgnet? Samtidig henviser respondenten til en raushet og fleksibilitet i lederteamet når det gjelder å kunne ta seg litt fri hvis man trenger det, og at dette er noe hen setter pris på og opplever som en jobbressurs.

Det trer frem et tydelig bilde i analysen av min empiri om at det er for mange oppgaver som skal løses på den enkelte skole og for få hender til å løse dem. Det pekes også på at støttesystemene rundt skolen er manglende eller diffuse, noe som gjør jobbkrav/belastningene på den enkelte skoleleder enda større. Det at støttesystemene ikke er på plass, eller oppleves som utilstrekkelige i særlig tunge saker, gjør arbeidshverdagen som leder utrygg, og mellomlederne ser at rektor til syvende og sist sitter igjen med ansvaret for alt. Det er flere av mine respondenter som løfter frem dette som skremmende. Særlig mellomlederne med kortest erfaring løfter frem erfaringer med tunge saker (Paragraf 9A og personalsaker) der skoleledelsen har følt seg alene og at dette har preget organisasjonen.

Jeg tror at mange skoler, barnehager osv ville vært tjent med at det var håndterbart, alle de arbeidsområdene, i tillegg til dette med lønn og arbeidsvilkår, men det er klart at når du føler at det er så mange baller i luften at kvaliteten går ned i snitt, jeg tror ikke det bidrar til rekruttering på en positiv måte. (B1-3)

Blant mellomlederne jeg har intervjuet ligger det stor kraft og iver etter å drive den pedagogiske utviklingen i skolene fremover, men de kommuniserer også at de bekymrer seg for hvor skolen vil være om noen år. Mellomlederne kommuniserer en bekymring for høy turnover i skolelederstillinger lokalt (eller «stolleken» som en av respondentene kaller det), manglende rekruttering av nye skoleledere, men også manglende rekruttering av lærere (både utdanning av nye lærer og å beholde eksisterende lærere). Særlig gruppe 1 (mellomlederne med 0-2 års erfaring) reflekterte mye rundt dette med rekruttering av lærere inn i skolene som en reell bekymring, med utgangspunkt i synkende søkertall og små kull på lærerutdanningen lokalt.

På gruppe 1 var det en respondent, som på tross av kort erfaring som mellomleder klarte å sette tydelige grenser for jobb og hen understreket at bakgrunnen for dette var at hens forrige rektor gav han tydelige og gode tips når det gjaldt grensesetting og understreket viktigheten av å ikke bruke for mye tid utenfor arbeidstida på jobb. Hen sa at hen konsekvent ikke åpnet eposter fra jobb på kveld/ ettermiddag/ helg, men besvarte kun jobbtelefon, da denne kun ble ringt om det var noe skikkelig viktig som sto på. Det var vesentlig for hen å ikke åpne jobbmaler utenfor arbeidstid, da hen hadde erfart at dette fort kunne få i gang et engasjement og tankespinn og forhindre god nattesøvn. Flere av de andre respondentene, uavhengig av fartstid som mellomleder, sa at de også forsøkte å ikke sjekke jobbmail på ettermiddag/ kveld, men at dette ikke var noe de klarte å være så konsekvent på og at det ofte sklei ut.

Urovekkende mange av de ti respondentene mine melder om at de jobber langt utover arbeidstid og har vansker med å sette grenser for arbeidet sitt. Uklare rollebeskrivelser, for mange administrative oppgaver og tidspress nevnes som særlige jobbkrav/ belastninger, mens autonomi i lederrollen, tilhørighet til lederteam, fleksibilitet i arbeidstid og sosial støtte fra kollegaer og tett relasjon til elever og ansatte nevnes som tydelige jobbressurser.

Når jobbinholdet er uoverkommelig, er ikke dette med på å gi mellomlederne mestringstro, noe som igjen ikke gir grobunn for rekruttering til rektorstillinger. Hvis jeg ikke mestrer arbeidsbelastningen i mellomlederrollen, hvordan skal jeg da mestre arbeidsbelastningen i en rektorrolle?

4.2 Nærmeste leders betydning

Hvilken betydning har nærmeste leder for mellomlederes motivasjon for å søke på rektorstillinger i fremtiden?

Med utgangspunkt i dette forskningsspørsmålet og teori om mellomlederes opplevelse av trivsel og endringer i ledelsesstrukturer i skolene gjengitt i teorikapitlet, delkapittel 2.1, spurte jeg mine respondenter hvilken betydning nærmeste leder hadde for dem.

Noen av mellomlederne nevner det som viktig for dem å få positiv støtte hos sin nærmeste leder. At den sosiale støtten og veiledningen man har fått hos sin nærmeste leder når man har stått i vanskelige saker, eller møter, har vært med å gjøre en tryggere som leder.

På gruppe 1 fremheves nærmeste leder som viktig fordi rektor kjenner systemene rundt skolen godt og kan veilede i forhold til dette. En av respondentene (B1-1) nevner særskilt at hans rektor er såpass tydelig i tilbakemeldingene at rektor under veiledning sier: *når du blir rektor så må du huske at...*

På gruppe 3 fremheves jevnbyrdigheten i ledergruppen i stor grad og hvor viktig man opplever at støtten man gir hverandre på kryss og tvers i lederteamet er. En av respondentene nevner at lederteamet ofte debriefer på en av ledernes kontor eller i en egen chat på ettermiddag/ kveld, hvis de alle sammen eller enkelte i ledergruppa har hatt en tøff dag eller stått i en vanskelig sak. Dette fremheves som viktig i arbeidshverdagen, men her fremheves ikke nærmeste leder særskilt, men alle medlemmene i ledergruppa som jevnbyrdige og viktige. Dette er også med å skape tilhørighet til ledergruppa. Tilhørighet er en vesentlig del av i hvor stor grad mellomlederne opplever tilfredshet i rollen sin. Min empiri støttes opp av teorien til Cranson, Troman og Reugebrink (Cranson, Troman og Reugebrink, 2004, i Abrahamsen og Aas, 2019).

B3-2 sier: *Altså det er jo ingen av de rektorene jeg har hatt som har jobbet bevisst for å rekruttere fagledere til rektorjobb, som jeg har lagt merke til, så... men det har nesten litt motsatt effekt. Litt som B3-3 sa i sted, at man observerer hva dem står i i det daglige, som gjør at det kan virke litt avskrekkende.*

To av ti respondenter er tydelige på at deres rektor bevisst går inn for å veilede inn mot mulig søknad til rektorjobb, mens flere av de andre mener dette overhodet ikke er noe deres nærmeste leder går inn for. Det får meg til å lure på om rektorene er oppfordret til å rekruttere

nye potensielle rektorspirer blant sine mellomledere, eller om dette er noe enkelte rektorer gjør på eget initiativ og mer eller mindre tilfeldig? Hvis det sistnevnte er tilfelle, og møtearenaer mellom skoleeier og mellomleder så å si er ikke-eksisterende, så kan det bli vanskelig for skoleeier å finne frem til potensielt nye rektorspirer ut av de over 63 mellomlederne som finnes i Tromsøskolen i dag, så fremt ikke rektorene involveres aktivt i dette arbeidet. Kan det være slik at noen rektorer kvier seg for å være med å legge til rette for å rekruttere mellomledere til rektorstillinger, da dette vil kunne medføre egen ledergruppe en ekstra belastning (med utskifting og opplæring av nye mellomledere)?

Jeg snakket med alle respondentene mine om trivsel i arbeidet. Samlet sett forteller alle mellomlederne at de opplever mange gode menneskemøter, mestringsopplevelser og støtte både blant lærere og medledere. Mellomledere i gruppe 1 løfter også frem viktigheten av å kunne jobbe i nettverk med andre skoleledere og løfter frem arenaen som TiU (Tromsøskolen i Utvikling) gir for samarbeid og støtte på tvers av skolene som viktig for dem.

I nyere forskning fra Norge melder mellomlederne at de opplever at de i utviklingen av egen lederrolle er helt avhengig av hvordan rektor tolker og forventer egen og avdelingslederens rolle (Abrahamsen, 2017, i Abrahamsen og Aas, 2019, s. 18).

Viktigheten av å jobbe systematisk og godt med utvikling av gode lederteam blir fremhevet som særlig viktig av mine respondenter, da det er i lederteam de fleste arbeider i skolehverdagen. Det er et funn i min forskning av måten den enkelte rektor ser ut til å jobbe med utvikling av lederteam er svært ulikt. Et annet funn i min forskning er at det kan virke særlig utfordrende for mellomledere på små enheter (lite lederteam, med kanskje kun rektor og en mellomleder) å jobbe med utvikling av god ledelse i team, samt å sette grenser for jobben. Skoleledelsen blir svært sårbar og mellomleder opplever å måtte vite nesten alt rektor holder på med, blant annet i forbindelse med leders fravær. På tross av fravær i skoleledelsen skal alle oppgaver løses, men med færre hender. Flere av respondentene mine melder om økt belastning og vansker med å sette grenser for jobb med utgangspunkt i dette. Oppgavene må løses for at skolehverdagen skal gå rundt og hvis man bare er en skoleleder på jobb, blir det litt søkt å snakke om skolens lederteam.

Den systematiske kunnskapsoversikten med tittelen «Mellomledere i skolen. Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov- en systematisk kunnskapsoversikt» konkluderer med at: «mellomledere mangler et system for å oppsummere kunnskap, lagre kunnskap,

dokumentere hvilke praksiser som profesjonen betrakter som bedre enn andre, og prosedyrer for å kvalitetssikre praksis. Dette ser ut til å være en systemsvakhet ved skolen som organisasjon» (Lillejord, S. & Børte, K., 2018, s. 46). Respondentene mine (på tvers av fartstid i jobben) kommuniserer viktigheten av erfaringslæring og at det er der mye av den konkrete læringen i ledelse skjer, men også viktigheten av å kunne ta videreutdanning i ledelsesfaget for å fortsatt kunne være i læring fremheves. Hvis man ser til andre kommuner så satser noen kommuner mer aktivt på mellomledere gjennom lederutviklingsprogram spisset til akkurat denne ledergruppa. Osloskolen er et eksempel på det, der er behovet for å øve på det en har lært i praksis som mellomleder, samt veiledning fra erfarne rektorer er satt i system. Målet med dette lederutviklingsprogrammet er ikke å levere prosjektrapporter eller arbeidskrav (slik som i eksempelvis Rektorutdanningen), men heller erfaringslæring og praktisk læring satt i system under kyndig veiledning. Kanskje kan man lokalt argumentere for at dette ivaretas gjennom muligheten til å ta Rektorutdanningen, samt Ledernetverkene til TiU (Tromsøskolen i Utvikling), men akkurat denne dimensjonen med å få ta utgangspunkt i akkurat det den enkelte står i, og å lytte til det mellomlederne selv sier om nytten av å få tett veiledning fra mentor og jobbe praksisnært og relevant med det man står i skolehverdagen, høres veldig riktig ut både i forbindelse med hva mine respondenter sier og hva tidligere kvantitativ forskning har påpekt. Gjennom det jeg har fått av innspill fra respondentene mine er det tydelig at man både står i mye likt, men også mye ulikt på de enkelte enhetene og da kan kanskje valg av temaer for Ledernetverkene i TiU ikke kjennes like relevant for alle, uavhengig av fartstid og utfordringer på den enkelte skole. En av respondentene på Gruppe 3 sier følgende:

Jeg ser jo når vi er på TiU (Tromsøskolen i Utvikling) og vi skal sette oss ned når vi kommer tilbake og skal legge planer og tenke fremtid, det er fantastisk spennende og jobbe sånn og se etter tegn på og praksis, men vi har jo ikke tid til det...det forsvinner jo. (B3-4)

De fleste mellomlederne jeg har intervjuet vektlegger viktigheten av hele ledergruppas sosiale støtte i deres arbeid. De opplever reell praksislæring i ledergruppa. Tilhørighet og trivsel er i stor grad nyttet til ledergruppas felles arbeid. Noen av respondentene fremhever i tillegg rektor som særlig viktig som veileder og støttespiller i prosessen med å utvikle egen lederrolle. Funn i min forskning indikerer at rektorer i liten grad, slik systemet er lagt opp pr i dag, kan sies å påvirke mellomledere til å bli mer motivert for å søke rektorstillinger. Noen av respondentene nevner også at de blir skremt av å se på hva egen rektor har ansvar for og hvor mye tid hen bruker på arbeidet i det daglige. Dette kan kanskje ha negativ effekt på

rekruttering til andre rektorstillinger (at det virker avskrekkende og ikke noe en selv ønsker å gå inn i). I min empiri fremkommer det også tydelige tegn på at rektorene på skolene styrer, leder og delegerer oppgaver svært ulikt. Det er ikke tvil om at det er en kompleks prosess å få til å designe gode lederteam og skolene har ulike utgangspunkt både med henhold til hvilke personer som sitter i lederteamet, samt hvor stor lederressurs den enkelte skole har. Her kunne kanskje skolelederne ha lært litt av hverandre og noen team vil kanskje trenger ekstra støtte i utviklingen av et godt lederteam?

4.3 Lederutdanningens betydning

Hvilken betydning har lederutdanning for mellomlederes motivasjon for å søke rektorstillinger i fremtiden?

Med utgangspunkt i dette forskningsspørsmålet og teori om mellomlederes arbeidsoppgaver og opplæringsbehov gjengitt i teorikapitlet, delkapittel 2.2., spurte jeg mine respondenter om de tenker at de har tilstrekkelig kompetanse i ledelse og i hvor grad de mente lederutdanning var utslagsgivende for å ønske å søke rektorstilling på sikt.

I gruppeintervjuene startet jeg med å undersøke hvilken lederutdanning de ulike respondentene hadde med relevans for mellomlederjobben, samt deres ledererfaring og deres tanker vedrørende om de opplever å ha tilstrekkelig lederkompetanse i sin jobb i det daglige.

Samlet sett har respondentene relativt lik lederutdanning. Respondentene hadde naturlig nok mer utdanning i ledelse alt etter hvor mange år de hadde jobbet som skoleledere. Alle respondentene i gruppe 3 (5 år + erfaring), med unntak av en, hadde fullført «Master i Utdanningsledelse», og to av fire respondenter i denne gruppa hadde videreutdanning i veiledningspedagogikk, samt videreutdanning i «Jus for skoleledere» eller «Digitalisering og ledelse». I gruppe 2 (3-5 års erfaring) hadde alle tatt eller var i gang med Rektorutdanningen, i tillegg hadde to av tre respondenter tatt etterutdanning i veiledningspedagogikk. I gruppe 1 (0-2 års erfaring) hadde to av tre fullført eller påbegynt Rektorutdanningen. En av ti respondenter hadde ingen formell lederutdanning.

På spørsmålene mine til hvorvidt respondentene opplever å ha tilstrekkelig lederkompetanse ser jeg noe forskjell mellom de tre gruppene.

På gruppe 1 (0-2 års erfaring) opplever to av tre respondenter å ha lederkompetanse i fht mellomlederjobben på papiret, men at de i møte med praksis blir satt til oppgaver som de

hverken har formell kompetanse eller praktisk erfaring med. Det nevnes vaktmesteroppgaver, økonomi, byggetekniske oppgaver, medisinerer av elever og oppfølging av helseutfordringer.

I gruppe 2 (3-5 års erfaring) sier alle respondentene at de opplever å ha tilstrekkelig kompetanse på noen områder og andre områder ikke. En av respondentene forteller:

(...) det kan være ansvarsområder som du er delegert av rektor da, f.eks. økonomi. Så er nå en ting å holde styr på pengene, det er nå sin sak, men alle systemene som er knyttet rundt akkurat det, med rapportering, ja programvaren man bruker i økonomiarbeidet i kommunen, så på de type områdene har man kanskje ikke tilstrekkelig kompetanse, også har man samtidig ingen forventning om å få opplæring på det heller. Så det er et område der jeg innser at om jeg skal lære meg «Framsikt⁵», så må jeg lære meg det selv. Og i mitt perspektiv så er det i og for seg greit, problemet er at som mellomleder så får jeg ikke tilgang til «Framsikt» heller, for det ligger ikke i delegasjonslinja. (U2-2)

En annen respondent på gruppe 2 følger opp U2-2s utsagn med å støtte det hen sier, men legger til at hen opplever å ha kompetanse på ledelse, men mangler kompetanse i økonomi og jus. En tredje respondent opplever i motsetning til de to andre at hen har fått god innsikt i økonomi og møtevirksomhet vedrørende dette, da dette har vært noe hans rektor har vært opptatt av at alle mellomlederne skulle ha innsikt i. Denne respondenten sier også følgende:

Jeg kom fra X- skole som lærer over i en mellomlederstilling, det var mange ting der som jeg ikke hadde vært borti, blant annet det å skrive enkeltvedtak, for det gjør jeg også, jeg skriver alle enkeltvedtak for alle mine elever på x- og y- trinn, for det er mitt ansvarsområde. Og jeg skriver også alt av avvik når det gjelder søknad skolebytte, avslag... jeg har ansvar for alt på x- og y.-trinn, det er på en måte delegert til meg. Så veien har på en måte vært litt berg og dalbane, men man lærer seg underveis. Også får man og veiledning fra faglederne (kollegaene), også får jeg veldig god støtte fra min enhetsleder, x. (B2-3)

U2-2 bryter inn med en interessant refleksjon etter innlegget til B2-3.

Ja, jeg synes det er interessant det her når vi snakker om enkeltvedtak, for det er jo...det er en del av mellomlederjobben som blir underkommunisert. De tingene som må gjøres i henhold til

⁵ «Framsikt» er en skybasert løsning som Tromsø kommune har valgt for helhetlig virksomhetsstyring. Analyse, planlegging, mål- og resultatstyring, budsjettering, rapportering og politikermedvirkning.)

loven, men som man ikke får noe kompetanseheving på, gjennom f.eks. rektorskolen eller i andre sammenhenger, så det blir litt sånn...det blir erfaringsdeling og på den måten så lærer du deg det, men ...ja...jeg synes det er påfallende at alt som handler om de lovmessige tingene vi er nødt til å gjøre hver eneste bidige dag, det får man ingen formell kompetanseheving på. (U2-2)

B2- 1 ønsker også å kommentere:

(...) det er alltid noe jeg har lyst til å utvikle, også er jeg enig med U2-2 om at det på Rektorskolen var mest det her med personalledelse... det var det det handlet mest om...litt juridisk var vi innom også, men det er så utrolig mange andre ting som vi ikke lærer noen ting om. Og jeg er den eneste faglederen hos oss, så jeg er jo innom alle oppgavene...absolutt alle, både enkeltvedtak, spesu (spesialundervisning), alt av morsmåslærere og alt av x- klasser og alt av...så jeg lærer også underveis...av meg selv eller ved hjelp av rektor (...)

I gruppe 3 (5år + erfaring) svarer tre av respondentene nogenlunde likt, mens en fjerde skiller seg litt ut. Alle opplever å ha tilstrekkelig lederkompetanse, men tre av mellomlederne opplever å ha fått noen oppgaver som mellomledere som de ikke opplever å ha tilstrekkelig kompetanse i. Her nevnes alt fra ansvar for lønn og ansiennitetsberegning - til psykiske uhelse hos barn.

Jeg har for eksempel ansvar for lønn og beregne ansiennitet, mange sånne sekretærjobber, for vi har hatt det veldig sånn ustabil på sekretærsida...masse folk ut og inn, så det har på en måte bare ramlet over på meg, for at jeg måtte bare lære meg det, for vi hadde ingen som kunne det. Jeg har lært litt sånn den tunge veien, ved å få mange meldinger i retur, hele det der...det lønnsystemet synes jeg...har jeg ikke fått noe ordentlig opplæring i hvordan man ansiennitetsberegner folk f.eks., er også en oppgave som jeg har fått f.eks. som jeg kommer på i farta...litt som poteten...jeg gjør mange forskjellig ting inni mellom flekkene. Men i fht de lederoppgavene som jeg tenker tilfaller fagleder, så tenker jeg at jeg har den kompetansen jeg trenger. (B3-4)

Dette er ett av flere eksempel fra min empiri på at mellomledere får delegert arbeidsoppgaver AD HOC, noe som kan føre til mer uklar rollebeskrivelse og overbelastning (Lillejord, S. & Børte, K., 2018).

En annen av respondentene kommer med en respons til dette og forteller hvordan hen opplever å ha tilstrekkelig lederkompetanse:

Jeg føler at jeg har veldig avklart hva mitt ansvarsområde er, og vi i ledelsen har veldig avklart hva våre ansvarsområder er i fht ledelse. I fht til det kjenner jeg at jeg absolutt har nok kompetanse, men så er det jo ikke sånn at den lederkompetansen...at man er ferdig utlært...det er man jo aldri. Det er hele tiden nye ting og spennende ting og ting man må utfordre seg på og sånn tenker jeg det er i fht å forvalte det lederfaget da. Og det er jo spennende ...at man liksom ikke tenker at ...oj...nå var jeg ferdig...for da blir det jo kjedelige dager. Det er hele tiden nye ting og det setter jeg stor pris på. (U3-1)

Her beskriver U3-1 jobbbressurser hen opplever. Det å være i læring er viktig for hen og er noe hen setter pris på og som gjør at hen opplever jobben spennende.

Ja jeg må si meg enig med B3-4. Jeg tenker at det jeg tenker er kjernen i mine oppgaver det har jeg både kontroll og kompetanse nok til å få gjort, men hverdagen inneholder mange stunt tenker jeg, som ikke faller inn under mellomlederoppgaver. Jeg tenkte litt på det du sa i starten, U3-1, at noe handler om hvor stort team vi er, hvor mange sekretærer man har og hvor ryddig de rollene er (...)(B3-3)

Her beskriver B3-3 ulikhetene som kom frem mellom skolene når det gjelder størrelse på skolen, størrelse på lederteam, hvor avklart rollene kan være mellom de ulike medlemmene i lederteamet og hvilke støttefunksjoner den enkelte skole beskrev at de besatt. Her er det store forskjeller både mellom barneskole og ungdomsskole og i forbindelse med hvor stor den enkelte skole er og herunder ledelsesressurs. På mindre skoler blir det flere oppgaver som skal håndteres av færre hender, men bredden i antallet oppgaver som skal løses på skolen er ikke nødvendigvis noe mindre, selv om skolen er mindre. Satt på spissen: hvis et lederteam består av en rektor og en mellomleder, og en av partene er fraværende (av en eller annen årsak) så vil belastningen naturligvis økes på den gjenværende parten i teamet, som nå må løse alle ledelsesoppgavene. Noen av respondentene mine forteller at de har en rektor som er svært engasjert i oppgaver utenfor skolen, noen som gjør at den øverste leders fysiske fravær blir stort. Dette beskrives også som en ekstra belastning for mellomlederen.

En av respondentene (B3-2) beskriver at hen synes det er en utfordring med økt antall saker som omhandler psykisk uhelse blant barn i skolen og at hen opplever at hen blir sittende i

møter som omhandler psykisk uhelse, uten egentlig å vite hvor man kan finne hjelp og herunder at hen opplever å mangle kompetanse på dette området.

U3-1 responderer:

Nei, jeg tenker ut fra det du sier B3-2, så er det jo litt hva man tenker at jobben er... altså som leder kan man jo også fasilitere prosesser, der man ikke har kompetanse, ikke sant? Det du peker på nå er jo det store bildet av hva skolen står ovenfor av utfordringer, som både miljøteam og lærere og vi i ledelsen må forholde seg til, og også skoleeier må forholde seg til, så...jeg holder i alle fall veldig fast på hva som er min profesjon, og identifiserer med selv med den profesjonen og at det blir en viktig del av å være glad i jobben sin, og det at jeg tenker at jeg er leder. (U3-1)

Respondenten viser veldig tydelig å ha et avgrenset forhold til hva hans rolle er som leder og at dette ikke nødvendigvis er at hen skal kunne alt, men fasilitere og lede prosesser, samt ansvarliggjøre og delegerer til andre i støtteapparatet, ikke ta alt på egne skuldre eller kunne alt, men holde fast ved at man er leder. Samtidig kan utspillet til B3-2 tolkes som en frustrasjon over et felt (psykisk uhelse) der hen opplever manglende hjelp å få i støttefunksjonene rundt skolen. Manglende støttefunksjoner rundt skolene, øker belastningen på ansatte i skolene, da skolen er et sted barna forventes å oppholde mange timer om dagen, selv om eleven for eksempel skulle slite psykisk.

Flere av respondentene i Gruppe 1 sier at den formelle lederutdanningen er viktig for dem å ha i bunn, for å få en trygghet i mange ulike situasjoner. Hvis de skal vurdere å søke rektorstilling mener de at formell lederutdanning er en viktig del av grunnmuren for dem.

En respondent fremhever særlig at både formell utdanning og praktisk læring i ledelse er viktig for hen å ha i en sammenheng, hvis hen skal tørre å søke rektorjobb på sikt. Denne respondenteren har ingen formell lederutdanning, men sier:

(...) Jeg har ingenting på papiret for å si det sånn, men jeg kjenner at jeg blir mer og mer opptatt av ledelse og det perspektivet og da er det på en måte...slik jeg gjør når jeg er oppi noe. Da blir jeg engasjert, eh... så jeg søker jo til, det blir nesten litt sånn der egenstudier sant, også suger jeg til meg fra folk rundt meg som kan og vet, og går litt inn i et svampmodus, og det er jo litt sånn artig og da begynner man jo å se på alt fra dokumentarer som retter seg inn mot ledelse og innlegg på Instagram som går på det samme, man leser

bøker, så man setter seg jo inn i det(...) Man er jo vant til å finne ut av ting, men det er mye man ikke vet eller kan, det er liksom sånn at man etter hvert får...man bygger jo litt selvtillit jo flere ting man klarer å løse (...) Jeg forsøker å linke kontaktlærer med det å være fagleder, for jeg skal liksom være knyttet til de som står i praksisfeltet da, å kunne støtte kontaktlærere og prøve å linke det litt sånn og se...så da er det relasjonsarbeid og jeg prøver å være en god støtte, men det er alt etter sak egentlig...Noe kjenner jeg meg kjempeflink på, men andre ganger har jeg lyst til å skalle hodet i veggen fordi du vet ikke hvor du skal begynne egentlig, så det er litt...ja... (B1-3)

Dette utsagnet kan vise potensialet som ligger hos noen nye mellomledere uten formell utdanning i ledelse, men samtidig også frustrasjonen når man ikke kjenner at egen kompetanse som leder strekker til. Her er interessen for ledelse stor, men uten formell støtte og veiledning satt i system, kan det bli vanskelig å orientere seg i en jungel av inntrykk, faglitteratur og lederpodcaster, og en utfordring å ivareta engasjementet som respondenten viser i møte med jobbkrav/ belastninger. I følge rapporten «Mellomledere i skolen. Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov – en systematisk kunnskapsoversikt», sier mellomlederne selv at den viktigste kunnskapskilden som de selv ønsker å ha er mentorer som de kan dele erfaring med. Det at man ikke har satt denne erfaringsdelingen inn i et forsvarlig system, slik at kunnskapen en får gjennom erfaring oppsummerer, lagrer og dokumenter hvilke praksiser som er bedre enn andre, er ifølge rapporten en systemsvakhet ved skolen som organisasjon (Lillejord, S. & Børte, K., 2018, s. 46).

På Gruppe 2 (3-5 års erfaring) har alle enten tatt eller holder på med Rektorutdanningen i tillegg til full jobb og de forteller litt om forventninger til at de skal ta lederutdanning og tilrettelegging fra arbeidsgiver for å kunne ta utdanningen.

To av tre respondenter er tydelige på at det er forventet at de skal ta Rektorutdanningen og at de får fri til å delta på studiesamlinger og lesedagene de har/ hadde krav på, men at ingen gjør deres arbeidsoppgaver mens de har lesedag eller studiesamling. Den tredje respondenten hadde gjort tydelig avklaring med sin leder i fht at hen ikke ville være tilgjengelig mens hen var på samling eller studerte og at noen av hens kollegaer kunne steppe inn og overta noen av hens oppgaver mens hen var opptatt med studier. Dette var ikke tilfellet med de andre to.

Problemet med å ta utdanning mens man jobber det er at arbeidsoppgavene, de forsvinner jo ikke, det er ingen andre som tar de arbeidsoppgavene, så de arbeidsoppgavene må jeg enten

gjøre på kveldstid ellers så må jeg gjøre en hard vurdering i fht hva skal jeg på en måte ta først og slik er det nok å jobbe i en slik mellomlederstilling som vi har i en skole. Altså mine fagledere (kollegaer) har ikke kapasitet til å gjøre mine faglederoppgaver, for de har ikke nok innsikt i hva jeg sitter og jobber med og det er en utfordring... også har man selvfølgelig rettigheter i fht fri i antall dager i fht eksamensskrivning, så jeg opplever i alle fall at det er lagt til rette, men jeg er usikker på om det er nok...det er jeg usikker på. Det er i alle fall min tanke da. (...) (B2-3)

Gruppe 3 (5år + erfaring) viser også til at de fikk fri til å være med på samlinger i forbindelse med lederutdanning de har deltatt på i tillegg til full jobb, men også her er det variasjon i graden av tilrettelegging fra arbeidsgiver. En av respondentene (B3-4) sier følgende:

(...) Jeg fikk fri til å dra på samlinger. Det var det vi gjorde, ...utover det så var det jo ikke noe mer enn det, det var jo knapt en lesedag før eksamen, fordi det er brannsløkking og du må være på plass, så det er jo på toppen av alt det andre du gjør...så tar du jo det...ved siden av... tenker jo jeg. I alle fall ikke noe tilrettelegging som det de får på lærerløftet. Det kan ikke sammenlignes idet store og det hele...langt der ifra. Så nei...lite tilrettelegging vil jeg si, men du fikk fri til å gå på samlinger, og du fikk ikke lønnstrekk for det og du fikk fri til eksamen, men ikke noe utover det. (B3-4)

U3-1 beskriver hvordan hun opplevde å få god støtte og oppbacking fra de andre i lederteamet på sin skole i fht videreutdanning i ledelse. Hen beskriver at det viktigste hen opplevde da hen skulle ta videreutdanning var at lederteamet gav mye interesse og oppbacking underveis i studiet. Det å få jobbe masterprosjekt som var veldig relevant for egen enhet og som handlet mye om enhet, ga hen stor motivasjon. Lederteamet støttet opp hele veien og hen fikk fri til samlingsdager og noen lesedager. Samtidig husker hen masterutdanningen i ledelse som men sideprosjekt, som hen gjorde i tillegg til jobb. Hen beskriver sin nærmeste leder som en som tilrettelegger nåværende videreutdanning i ledelse på en god måte. Hen får støtte til reise og opphold og opplever dette som en personlig anerkjennelse. Hen motiveres av at resten av lederteamet ønsker at hen skal ta utdanningen og beskriver at hen gjør det for teamet og skolen og at dette forplikter og motiverer.

...det synes jeg er en fin ting som jeg er kjempe- kjempeglad for...og da tenker jeg også at jeg forplikter meg til å gjøre noe ut av det som blir relevant for vår enhet og vårt lederteam, at

jeg ikke bare gjør det for meg selv, men jeg gjør det for oss...at det er det jeg skal gi tilbake...det er mitt ønske. (U3-1)

U3-1 kommuniserer gjennom dette utspillet en sterk tilhørighet til lederteamet og hvordan lederkollegers oppbacking og positive forventning motiverer hen til å gjøre sitt beste ut av videreutdanningen hen har fått lov til å ta, slik at det kan komme skolen og de andre i lederteamet til gode. Mellomleders opplevelse av tilhørighet til skolens lederteam er som nevnt i teorikapittelet, en vesentlig del av i hvor stor grad mellomlederne opplever tilfredshet i rollen sin. (Cranson, Troman & Reugebrink, 2004, i Abrahamsen & Aas, 2019). U3-1s utspill støtter opp om denne teorien.

B3-3 responderer:

(...) når jeg gikk på rektorutdanningen så fikk jeg også fri, men det var litt sånn at jeg kjente på at jeg burde vært innom jobb, hvis vi ikke skulle starte før ni, for da kunne jeg få gjort unna den logistikken på morgenen, altså dere skjønner...ja...man kjenner jo på det, og det går nok på å kjenne på ansvaret tenker jeg. Vi gikk jo en runde med...ja med Lærerløftet, siden du sammenlignet det med det og sånn, ... og etterpå så var det jo ikke noe automatikk i at man fikk noen type tillegg, økonomisk kompensasjon eller tillegg, slik som lærerne får i fht antall studiepoeng...så ... det kan ikke sammenlignes nei. (B3-3)

B3-3 er innom både manglende tilrettelegging for forventet videreutdanning i ledelse gjennom Rektorutdanningen, men også ulikheten i tilrettelegging fra lærere til ledere og den manglende økonomiske kompensasjonen i etterkant av fullført studie, slik det er skissert for lærere.

Tilretteleggingen de ti mellomlederne jeg har snakket med forteller å ha fått mens de har studert ledelsesfag er svært varierende, selv om det mellomlederne jeg har intervjuet samlet sett kommuniserer at det er en uttalt forventning om at både rektorer og mellomledere skal ta videreutdanning i ledelse. Det forventes at en tar etterutdanning og videreutdanning i ledelse, men tilrettelegges i svært ulik grad slik at mellomlederne klarer å ta utdanningen i tillegg til full jobb. Tilretteleggingstiltakene for videreutdanning for lærere og skoleledere er helt ulike. B3-3 påpeker at en skoleleder med et antall nyervervede studiepoeng tatt i ledelsesfaget, ikke gir et forventet lønnshopp, slik det gjør for lærere. Dette kan kanskje være medvirkende faktor for å hindre mer formell kompetanseutvikling i ledelse blant mellomledere, noe som kanskje kunne vært med å gi en større kompetanse eller «grunnmur» i ledelsesfaget, i kombinasjon

med ledererfaring og sosial støtte? Dette kunne kanskje vært en faktor som kunne motivert mellomledere med en rektorspire i magen til å tørre å satse på en karriere innenfor skoleledelse? Hvis det ikke skal gi lønnsmessig uttelling å ta videreutdanning i tillegg til full jobb som mellomleder og man heller ikke får tilstrekkelig tilrettelegging fra arbeidsgiver for å ta utdanningen, hvorfor skal man gjøre det da?

Samlet sett sier alle respondentene mine at de tenker det er positivt med formell lederutdanning, men de er mer usikre på i hvor stor grad det vil spille en viktig rolle når det gjelder å skulle ønske å søke rektorstilling.

En av respondentene sier at hen ikke ville turt å søke rektorstilling uten noen form for lederutdanning (B3-2). En annen respondent (B3-3) sier at hen ikke får mer eller mindre lyst på en rektorstilling grunnet formell utdanning i ledelse, men at det har gjort hen til en tryggere leder.

To av respondentene på gruppe 3 reagerte på at jeg som forsker brukte begrepet «opprykk» i et av spørsmålene mine om «i hvor stor grad tenker dere formell utdanning er utslagsgivende for at mellomledere skal kunne tenke seg å søke opprykk til rektorstillinger?»

En av respondentene på Gruppe 3 beskriver at hen tenker at ca like mange rektorer som mellomledere har formell lederutdanning i Tromsøskolen, ut fra det hen erfarer.

Jeg tenker at lederutdanning gir jo en innsikt og en forståelse og det gir jo et vi-syn og en trygghet i å være leder. Men hvis du trives i din lederjobb, som del av et lederteam, så tenker jeg ikke nødvendigvis at det skulle trigge at du skulle ønske å ha en annen lederjobb. Jeg vet ikke...det begrepet «å søke opprykk til»... for meg er det et litt rart begrep, fordi enten så søker du en faglederjobb som er en mellomlederjobb, ellers søker du en rektorjobb som er en topplederjobb, men du søker ikke et opprykk til noe, det er jo...det er jo noe helt annet. Så...det er jo to forskjellige stillinger. Men, ja- jeg tenker litt tilbake til det som var litt tidligere... om...jeg tror det handler litt om hvor identiteten din er. Hvis du f.eks. er fagleder og identifiserer deg mer med lærere, fordi du kanskje jobber i en delstilling som fagleder og også har undervisning, så har du litt foten i begge leirer. Og da kan du jo hende at om du tar en lederutdanning, så blir du mer en leder og da har du behov for å være en ren leder, for å si det sånn. Eh...ja, det er i alle fall noen tanker jeg har om det. For det handler liksom om du assosierer deg opp i systemet, eller med, hvis man bruker begrepet, «de som er på grasrota», de som jobber som lærere. For der tror jeg litt av sakens kjerne er. (U3-1)

Respondenten er inne på flere ting i sitt innlegg. Hen er inne på mellomlederrollen som et flytende felt der man på den ene siden kan assosiere seg med skolens operative nivå (lærerne) og i det neste med skolens administrative nivå (lederteamet). Hvor har mellomlederne føttene plassert? Vil mer formell kompetanse i ledelse kunne gjøre at mellomledere i større grad plasserer «føttene sine» i det administrative nivået og at det da ligge en fare i at man kan miste litt fotfeste i det operative, eller er det å jobbe tett på og sammen med lærerne i det daglige som utgjør det største potensialet i mellomlederrollen? Det ligger jo nettopp et stort handlingsrom, jamfør Paulsen (2008), i å være i mellom.

Hen gjør i sitatet over også et tydelig skille mellom rektorstillinger som topplederjobb og faglederstillinger som mellomlederjobb, og hvordan en ikke nødvendigvis er interessert i en topplederjobb selv om man jobber som mellomleder. Man kan helt klart være tilfreds med å jobbe som mellomleder, som del av et lederteam som fungerer godt, men dette vil ikke nødvendigvis motivere deg til å søke andre lederstillinger. Rapporten «Mellomledernes jobbtilfredshet, myndiggjøring og praksislæring i ledelse», slo fast at det er et åpenbart brudd i mellomledernes naturlige karrieresyklus, ved at en betydelig andel (ca. halvparten) ikke ønsker å gå videre inn i rektorposisjonen. (<http://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2021/08/Skolelederundersokelse.pdf> Nedlastningsdato: 23.02.23).

Kanskje viser min empiri at karrieresyklusen, fra mellomleder til rektor, ikke er så «naturlig» som rapporten skal ha det til? En mellomlederjobb rekrutterer ikke nødvendigvis en toppleder, slik flere av mine respondenter fremhever, selv om vi da må spørre oss hvor vi i så fall skal rette blikket for å se etter nye rektorspirer, om ikke blant mellomlederne i skolen?

Respondentene jeg har snakket med er opptatt av at det er flere faktorer som er utslagsgivende for om de som mellomleder skulle kunne vurdert å søke rektorstilling. Formell utdanning i ledelse er absolutt en av faktorene, men de nevner også størrelse på skolen (store skoler virker ikke så aktuelle), personlig trygghet (å forstå landskapet), viktigheten av å «brenne for» skoleutvikling, bedre arbeidsbetingelser for rektorer, og at man må ha en familiesituasjon som passer sammen med å være rektor. Men noen svært viktige faktorer som mange av respondentene er inne på, er at arbeidstimene er for mange og lønna som rektor for lav, sett i forhold til hva som faller under rektors ansvar.

(...) Pr i dag så tror jeg ikke jeg kunne trivdes som rektor og det har nok sammenheng med...det ene er at jeg er veldig glad i privatlivet mitt, jeg liker å komme hjem fra jobb og

tenke at nå har jeg kommet hjem og er ikke på jobb. Også er det et annet...hm...ja nå er jo på en måte ikke det driveren da, men lønn spiller helt klart inn. Hvis jeg skulle vært rektor på en skole med 60-70 ansatte, så er det helt åpenbart at lønna er for lav slik som det er i dag...med tanke på det ansvaret man sitter på. Men, man skal aldri si aldri, men som B2-1 sier, sånn som det er nå, så har jeg ikke lyst. (B2-2)

4.4 Statusens betydning

Hvilken opplevelse har mellomlederne selv av hvilken status mellomlederstillinger har internt og i samfunnet forøvrig?

Med utgangspunkt i dette forskningsspørsmålet og teori om skolelederes egenrapporterte oppfatning om status, gjengitt i teorikapitlet, delkapittel 2.2, spurte jeg mine respondenter om deres opplevelse av status hos mellomlederstillinger både internt og generelt i samfunnet.

Generelt svarer mine respondenter at tittelen «fagleder», som brukes på mellomlederstillinger i skolen i Tromsø kommune, er intetsigende for samfunnet for øvrig. Ingen lurer på hva rektors oppgaver er, men respondentene opplever å måtte forklare hva egen jobb går ut på til mennesker som ikke er så tett på skolen som organisasjon. De fleste mellomlederne mente de hadde medium høy status som mellomleder internt på skolen, noen høy, men mellomlederne med minst erfaring var tydelig på at «hvis de brant» så ble mellomlederleddet hoppet over og en gikk rett til rektor.

Gruppen med lengst fartstid som mellomledere (gruppe 3) hadde sterke meninger når det gjaldt hvordan de opplever mellomlederstillingens status har endret seg de senere årene.

En av respondentene sier følgende:

(...) Jeg har jobbet så lenge i dette nå at jeg har blitt veldig oppmerksom nå også på hvordan man omtaler fagledere og kjenner at det er...man skal virkelig ha både god selvtillit og selvfølelse og snakke godt med seg selv for å tenke – nei, faktisk så er jeg en viktig leder i Tromsøskolen, fordi det er ikke noen utenfor skolen som sier det. Også synes jeg...det blir jo paradoksalt også når det er ganske mange skoleledere som brukes til å sitte i arbeidsgrupper, gjøre masse arbeid på vegne av seksjonen, men egentlig får veldig lite anerkjennelse for det. Og det synes jeg er trist for skoletromsø, fordi andre kommuner gjør det der på en annen måte. Og sånn som Skolelederforbundet, som er mitt forbund, jobber jo veldig mye med hvordan man designer gode lederteam..., men samtidig så jobber man bare med rektorene for

å lage gode lederteam, men det tenker jeg ikke er veien å gå..., så noen ganger så synes jeg faktisk at jeg skjemmes litt over min kommune, som er så sneversynt i fht hvordan jeg tenker at man bygger gode lederteam. (...) Så der kunne jeg ønske at det skjer noe, men hvis man ser nå på det vi vet er av aksjoner knyttet til det, så er jo det arbeidet som er knyttet til «rigging av morgendagens skole⁶», men også der ser man at man støtter seg på den gode løsningen på god ledelse er å jobbe i linja med hierarki, og da blir jeg svett, for det er ikke slik moderne organisasjoner fungerer... (U3-1)

Respondenten sier noe om hvordan hen opplever lav status og manglende anerkjennelse for jobben mellomledere gjør i Tromsøskolen, både i samfunnet for øvrig, men ikke minst i seksjonen. Hen sier også noe om et savn etter en klarere strategi for hvordan man skal utvikle gode lederteam sammen. Respondenten mener det jobbes for mye i linja, altså i et hierarki, der all kommunikasjon fra skoleeier må tas via rektor. Samlet sett forteller mine respondenter om svært ulik organisering av lederteam, samt hvordan rektor leder sitt team og støtter sine mellomledere. Dette kan tyde på at det mer eller mindre er opp til hver enkelt rektor hvordan lederteamet skal bygges. Dette blir svært individavhengig og kan oppleves tilfeldig. Hvis en tenker at en i lederteam potensielt har en arena for å bygge flere gode skoleledere og kanskje gjennom dette motivere flere til å søke rektorstillinger på sikt, så kan det kanskje være aktuelt å se på hvordan gode lederteam bør/kan bygges mer aktivt i kommunen som helhet? Og som flere av mine respondenter er inne på – så ønsker de å involveres i utviklingen av ledelse i skolene. Det å holdes utenfor møtearenaer, informasjonsflyt osv. bygger ikke engasjement og tillit i organisasjonen. Mellomlederne jeg har snakket med har ulik fartstid, mange har jobbet lenge som mellomleder og ønsker å fortsette med det. Hvordan kan en legge til rette for at disse stabile lederne kan fortsette å utvikle seg som ledere i kommunen? Denne gruppa er tydelig på at de ønsker å være med å påvirke og involveres i lederutvikling. Mellomlederne jeg har snakket med kommuniserer høyt engasjement og et sterkt ønske om å fortsette å lære.

Ved omorganisering på ledernivå i Tromsø kommune i 2017 ble det innført fire ledernivå med en tydelig linjestructur. Etter tilsetting av seksjonsledere for skole er det kun rektorene som er innkalt til skoleledermøter, ikke mellomledere som før 2017. Rektorene er i linja

⁶ «Rigging av morgendagens skole seksjon skole» er pr skrivende stund et pågående arbeid i regi av Avdeling for Oppvekst og Utdanning i Tromsø kommune, der en utreder seksjonsledernes, stabens og enhetenes behov, i tillegg til at arbeidet skal bidra til å skape retning og forutsigbarhet i den videre prosessen med framtidens skoleseksjon. Den interne rapporten/ utredningen som er utarbeidet, ligger ikke ute offentlig og jeg velger derfor ikke brukes å bruke den aktivt som kilde i min master.

under seksjonslederne. Før 2017 var det ofte skoleledermøter der skolene i stor grad selv valgte hvem som skulle delta. Ut fra respondentene med lengst erfarings utsagn (gruppe 2 og 3), trer det frem et bilde av at de opplever å ha blitt mer usynlige eller at de opplever å ha mistet status som skoleledere i kommunen. Når all informasjon fra skoleeier er avhengig av en filtrering via rektorene (ifølge linjestrukturen på ledelsesnivå i kommunen), så kommuniserer mellomledere fra alle gruppene i mine gruppeintervju at dette er noe de opplever som frustrerende i hverdagen.

(...) det var et kjempetilbakesteg som Tromsøskolen gjorde når man gjorde det skillet mellom rektorer og fagledere. Ja...veldig trasig, for vi jobbet så godt som team og det er så viktig for trivsel på jobb. Nå blir det sånn informasjon i linje som bare ja...(B3-2)

Det verste i dag på jobben er når du opplever å mangler informasjon og oversikt over det du skal gjøre fordi det er noen andre...det er informasjon som ikke har kommet. Jeg irriterer meg grønn over at informasjonsflyten ikke kan gå...hvorfor skal informasjonen sendes til Tromsø Rektorer og ikke inspektører? I mitt hode så er det helt koko at det er sånn og det fører jo til at fagledere ikke får lov til å lede og være involvert og det er jo klart at folk blir utbrent av det, fordi det er jo...(U3-1)

Flere av respondentene, særlig de med lengst fartstid som mellomleder, formidler frustrasjon over å ikke få tilgang til viktig informasjon i arbeidshverdagen. At man på den ene siden opplever å ikke «få lov til å lede og være involvert», mens man i det neste blir bedt om å melde seg til arbeidsgrupper på vegne av seksjonen, uten nødvendigvis å oppleve å få noe særlig igjen for dette, heller ikke i form av anerkjennelse. Arbeidet oppleves å ikke bli løftet frem eller tydelig satt pris på.

Så du må liksom kjempe deg en plass i Tromsøskolen og jeg må jo si at jeg har en sånn agenda med å melde meg på arbeidsgrupper og byr meg frem, «bjudar på» i alle sammenhenger, fordi hvis jeg ikke gjør det så blir jeg jo helt utbrent selv, fordi jeg er nødt til å gjøre det for å være den lederen jeg har lyst til å være. Men det er jo slitsomt og, for man må jo liksom være på hugget selv...så jeg gjør det jo liksom for meg selv og tenker...- ok, det kan jo godt hende det er bra for Tromsøskolen og, men det er jo ikke akkurat sånn applaus eller at det er noen som løfter det frem. Og det er ikke sikkert at man trenger det heller, men noen ganger er det faktisk ok. (U3-1)

Fall i status og lavere anerkjennelse som mellomleder i kommunen er et tydelig funn i min empiri.

Mellomlederne på Gruppe 3 reflekterer mye rundt det de opplever som en degradering av yrkesrollen over de årene de har jobbet som mellomledere i kommunen og hvordan dette påvirker dem. Respondentene forteller at det tærer på trivselen deres at de opplever manglende anerkjennelse, manglende involvering, manglende interesse oppover i systemet når det gjelder å snakke om hvordan en designer gode lederteam og manglende arenaer for å videreutvikle seg på som leder - annet enn det man gjør internt og i privat regi. I tillegg er det flere av mellomlederne som kommuniserer at de ikke opplever det som til beste for skolene at all ledelse skal skje «i linja» (fra avdelingen til rektor og så ut til mellomlederne).

(...) det synes jeg jo er interessant nå når man ser på eller har fokus på det her med at det er vanskelig å rekruttere til rektorstillinger, om man har tenkt noen ganger at det henger sammen med litt om hvordan de strukturelle endringene i seksjonen vår og i avdelingen vår er? For jeg tror jo og for rektorene å lage gode...det er ikke så gode strukturer heller for rektorene å lage gode lederteam sånn som det er lagt opp nå, og jeg tror jo og at det blir flere og flere, slik som jeg oppfatter det, at den tendensen til at det blir flere og flere fagledere, slik jeg ser det og oppfatter det, i sånne småstillinger rundt omkring på skolene, det blir sånn 3-4 fagledere på alle skolene. Det tror jeg handler om at rektorene opplever i større grad å ha behov for oppgaver som skal utføres. Du får ikke flere ledere av den grunn og du får ikke sterkere lederteam, fordi de som utfører de oppgavene, som f.eks. har en 20-30 % stilling og skal utføre en del oppgaver på en skole, de identifiserer seg mer med lærerne enn det de gjør med lederteam. Så jeg tror at hvis man tenker hvordan man skal rekruttere, så tror jeg ikke det er veien å gå slik man gjør nå. (U3-1)

Her settes også fingeren på hvordan det som skjer over skolene, i avdelingen eller i seksjonen, kanskje ikke er med på å lage de beste forutsetningene for utvikling av gode lederteam eller rekruttering til rektorstillinger, samt hvordan opprettelse av mange små delstillinger som ledere på skolene ikke nødvendigvis skaper sterkere lederteam. Ut fra det mine respondenter kommuniserer er det viktig for dem å oppleve autonomi og få være med å påvirke jobbinnholdet i stillingene, ikke at det kun er skoleeier og rektor som bestemmer innholdet. Ved å involveres opplever mellomlederne å bli hørt og ha reell medvirkning på egen arbeidshverdag, ikke en hverdag fylt av uforutsigbarhet og at en må ta alle ballene som sendes fra ansatte, foresatte og rektor. Den synkende anseelsen flere av respondentene melder om å

oppleve som mellomledere, bør nok tas på alvor. Det øker ikke trivsel, tilhørighet og motivasjon for jobben som skoleleder, om en føler seg «parkert» eller degradert som leder.

Flere av respondentene mine setter fingeren på at det kjennes unaturlig for dem å forholde seg til den hierarkiske linjestrukturen i kommunens skoleseksjon, fordi denne måten å jobbe på skiller seg så markant fra hvordan de er vant til å jobbe i egen organisasjon: samarbeidende i team - med en mer flat ledelsesstruktur. Ved at skolene forandrer seg og nye komplekse behov legges til, må man kanskje også se litt på hvordan det er faglig forsvarlig å organisere skoleledelsen?

Lokalt er det forsøkt ivaretatt en kartlegging av skolenes behov for skoleledelse gjennom arbeidet med «Rigging av morgendagens skole, seksjon skole». Det er bra, men som flere av respondentene mine påpeker, trist at mellomlederne ikke har fått medvirke i særlig grad i dette arbeidet. Kanskje har man ikke utnyttet potensialet mellomledelse har i kraft av tettheten mellomledere har til «grasrota» og på denne måten gått glipp av viktig informasjon fra de som står i en særlig god posisjon til å formidle hvor «sko(l)en trykker»?

Flere av respondentene hadde sterke meninger om dette og støttet hverandres utsagn. Dette kan ha relevans for mellomledernes jobbtilfredshet, og kan være en medvirkende faktor i negativ forstand når det gjelder motivasjon for å søke rektorstilling. En degradering av en stillings status, vil berøre attraksjonen og derved rekruttering til skolelederstillinger. Skolelederne på nasjonalt nivå, rapporterer selv om en relativ lav status i samfunnet og også for lav status internt i lys av stillingens viktighet, ifølge Fafo – rapporten «Hva betyr lederskap i skolen?». Attraksjonen og rekruttering til stillinger vil dermed påvirkes av hvorvidt stillingene har lav status. Dette er grunnleggende sosiale lover en ikke kommer unna (https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2021/10/Skolelederforbundets-lederundersøkelse_2021.pdf Nedlastningsdato: 02.04.23, s. 28).

5 Konklusjonskapittel

Hvilke faktorer har betydning for at mellomlederne i kommunen skal ønske å søke rektorstilling?

Gjennom arbeidet med denne problemstillingen og forskningsspørsmålene mine har jeg forsøkt å dykke dypere inn i ti mellomlederes oppfatning av hvilke faktorer som har betydning for at mellomledere i kommunen skal ønske å søke rektorstilling.

Funn i min forskning viser at urovekkende mange av de ti respondentene mine melder om at de jobber langt utover arbeidstid og har vansker med å sette grenser for arbeidet sitt. Uklare rollebeskrivelser, for mange administrative oppgaver og tidspress nevnes som særlige jobbkrav/ belastninger, mens autonomi i lederrollen, tilhørighet til lederteam, fleksibilitet i arbeidstid og sosial støtte fra kollegaer og tett relasjon til elever og ansatte nevnes som tydelige jobbressurser. Når jobbinnholdet er uoverkommelig, er ikke dette med på å gi mellomlederne mestringstro, noe som igjen ikke gir grobunn for rekruttering til rektorstillinger. Hvis en opplever å ikke rekke over arbeidsoppgavene i mellomlederrollen, hvorfor skulle man da ønske seg inn i en rektorrolle?

I kommunen jeg forsker i er det et faktum pr i dag at det er få søkere til den enkelte rektorstilling og høy grad av turnover blant rektorene. Den fremtidige skolelederrollen må, ifølge mine respondenter, formes slik at lederne får gode arbeidsvilkår, god administrativ og merkantil støtte, et støttesystem rundt skolen som bidrar mer aktivt inn og en lønn som gjenspeiler stillingens ansvar, kompleksitet og kompetansekrav. Dette er en forutsetning for å øke status til disse stillingene, en status som mine respondenter mener har sunket betraktelig de senere år. For å kunne jobbe langsiktig på skolene med skoleutvikling slik nasjonale styringssignaler fremhever og gjøre innholdet i skolene enda bedre, slik at arbeidsvilkårene for lærerne og elevenes læring blir så god som overhodet mulig, er man avhengig av gode skoleledere.

Mellomlederne på tvers av alle gruppene jeg har intervjuet kommuniserer stort sett en opplevelse av meningsfylte jobber med mye arbeidsglede i en variert jobbhverdag. De beskriver mange jobbressurser og her nevnes særlig autonomi, mestring og sosial støtte fra både lederteam, lærere, elever og foresatte som viktige. De er stolte skoleledere som er opptatt av å videreutvikle seg som ledere, - å være i utvikling.

Gjennom fokusgruppeintervjuene med mellomledere blir det allikevel tydelig at det er en reell fare for at en ikke jobber systematisk nok for å ivareta denne arbeidsgruppen på en god måte. Når jobbkrav/belastninger blir høyere over tid enn jobbressursene, så vil ikke dette være bærekraftig i lengden, arbeidstakere finner seg andre jobber og rekrutteringen til skolelederstillinger synker.

Fafo rapporten «Fra gallionsfigur til overarbeidet altmuligmann?» som jeg har skrevet om i teorikapitlet (kap. 2.2), konkluderte med at tendensen er at eldre skoleledere blir værende i jobben ut karrieren, mens unge skoleledere med kort ansiennitet er mer usikre på hvor lenge de vil fortsette (https://www.faf.no/index.php/zoo-publikasjoner/faf-publikasjoner/item/fra-gallionsfigur-til-overarbeidet-altmuligmann?category_id=20 Nedlastningsdato: 10.04.23). Det som motvirker fastholdelse av skoleledere er ifølge denne Fafo rapporten høy arbeidsbelastning og at mange mener at lønnsnivået ikke står i forhold til ansvaret. Mine funn bygger opp under funn i denne Fafo – rapporten. Det er nettopp arbeidsbelastning, stort ansvar og at en ikke rekker å utføre arbeidsoppgavene sine innenfor arbeidstida, samt lønn som løftes frem av alle gruppene jeg har intervjuet som særlig viktige faktorer som hindrer søking til rektorstillinger.

Forskningsrapporten «Mellomlederes jobbtilfredshet, myndiggjøring og praksislæring i ledelse» (<https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2021/08/Skolelederundersokelse.pdf>. Nedlastningsdato: 23.02.23) indikerer at det er viktig at skoleeiere og rektorer utvikler jobbinnhold for mellomledere som gir dem større mestringstro og som gir dem autonomi og skjønnsutøvelse i jobben, og som gjør at de opplever å ha reell innflytelse på skolens beslutninger. Struktur, prosesser og gruppeklime i ledergruppa på skolene fremheves som særlig viktig. Mine funn underbygger for så vidt disse indikasjonene, men for mellomlederne jeg har intervjuet fremstår det særlig viktig at de ønsker å være aktive deltakere i utformingen av egne stillinger og i utviklingen av gode lederteam. De er ikke passive skoleledere, men kommuniserer et høyt engasjement for ledelsesfaget, uavhengig av fartstid i jobben (på tvers av gruppe 1, 2 og 3). Alle gruppene, men særlig mellomledergruppa med lengst ansiennitet er tydelige på at de opplever en kraftig degradering av mellomledere i Tromsøskolen, etter omlegging av organisering av seksjon skole. Fra å være en del av skoleledelsen i kommunen, opplever de nå å være parkert på sidelinja og at de gjennom å bli holdt utenfor skoleledermøter og informasjonsflyt fra avdelingen (da mye informasjon nå filtreres via rektor), ikke opplever å få tilgang til tilstrekkelig og nødvendig informasjon for å ha oversikt og å kunne gjøre en god jobb, å ikke

bli sett/ hørt/ tatt på alvor, og at dette gjør noe med deres motivasjon for jobben. Satt på spissen har man gått fra å ha det litt som «plommen i egget» som mellomleder, til å være «dritten i midten», slik tittelen på oppgaven min indikerer. Funn i min forskning tilsier at dette er noe mellomlederne ikke opplever som greit. Dette mener de heller ikke er med på å rekruttere mellomledere inn til rektorstillinger.

Mine funn underbygger funn i Fafo rapporten «Fra gallionsfigur til overarbeidet altnuligmann?» (<https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2021/08/Skolelederundersokelse.pdf>. Nedlastningsdato: 23.02.23). I denne rapporten pekes det på krysspresset mellom administrative kortsiktige oppgaver og langsiktig pedagogisk utvikling som en særlig utfordring for skoleledere. Hvor høyt langsiktig pedagogisk utviklingsarbeid prioriteres på den enkelte skole er nok ulikt, men det er tydelig blant mine respondenter det å, grunnet tidspress og for mange arbeidsoppgaver, knapt rekke å jobbe på overflaten med langsiktig pedagogisk utviklingsarbeid - oppleves som en belastning og lite tilfredsstillende i lengden. Faren er at motivasjon for å jobbe systematisk med pedagogisk utviklingsarbeid til beste for både ansatte og elever synker, og dette er faresignal som mellomlederne setter ord på og bekymrer seg for. Faren er også at mellomledere går lei og søker seg til andre stillinger, fordi de ikke opplever å ha tid til å jobbe med det de trodde de skulle få ha fokus på, nemlig pedagogisk utviklingsarbeid.

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg sett mange områder som faller utenfor denne oppgaven, men som det ville vært spennende å utforske nærmere. Hvilke lederroller har en faktisk i skolen i dag og i hvor stor grad er det faktisk lederroller? Det dukker, som mine respondenter er inne på, opp delstillinger som mellomledere, der en skal jobbe litt som mellomleder og resten som lærer. Hvis det er slik, som noen av respondentene mine hevder, at man ser en økende bruk av kombinasjonsstillinger der en både er mellomleder og lærer i kombinasjon, har en da et bevisst forhold til hva dette gjør med ledelsen på skolene? Er disse deltidslederne fullverdige medlemmer av skolen lederteam? Er man automatisk leder i ordets rette forstand hvis en trer inn i en rolle som deltids mellomleder, teamleder, prosjektleder eller fagseksjonsleder? I bl.a. Danmark snakkes det om «Inbetweenere» som et eget begrep som favner de rollene som innebærer at man er litt leder, men ikke 100 % og evt. kun en liten periode. En hevder at man i arbeidsmarkedet ser en økende tendens til behov og bruk av disse ledertypene (Søndergård, Birger & Damm Mønsted Pjedsted, Pernille (2021)). Er det samme tilfellet i Norge og i så tilfelle, hvor bevisst er en på hva det vil si å være leder i den enkelte rollen? Når er du leder og når er du ikke-leder og hvilke lederkompetanser trengs for å kunne

fylle lederrollen? Og hvordan bygger man egentlig gode lederteam systematisk og i praksis, der alle ledertyper får utvikle seg og får oppleve autonomi? Dette er noe av det jeg tenker det hadde vært interessant å se nærmere på.

6 Avslutningskapittel

Sett i sammenheng med arbeidsvilkår, lønn og utforming av mellomlederstillinger, oppleves mellomlederstillinger i dag i liten grad som en rekrutteringsarena for nye potensielle rektorer. Gjennom fokusgruppeintervju har mine respondenter hjulpet meg å se hvilke faktorer de mener er utslagsgivende for om de skulle ønske å søke rektorstilling en gang i fremtiden, sett gjennom deres øyne.

Faktorene som påvirker den enkelte har blitt tydeligere for meg som forsker og de viser et komplekst bilde av en samfunnsutfordring som krever tiltak på flere nivå, både nasjonalt, kommunalt og på den enkelte skole. Innsats på en arena er ikke tilstrekkelig for å løse utfordringene vi står i.

Jeg ser åpenbare svakheter med egen oppgave. Oppgaven reflekterer dialogene jeg som forsker har hatt med mine respondenter, og min fortolkning av deres beskrivelser sett opp mot relevant teori, danner en sannhet. Det finnes allikevel ikke bare en sannhet, ifølge hermeneutikken, men ulike fortolkninger, forståelser og sannheter ut fra disse. Jeg kunne gjennomført intervjuer med politikere, skoleeier, rektorer og sett nærmere på lokale kvalitetsutviklingsplaner for skole i tillegg til å gjennomføre fokusgruppeintervju. Dette ville garantert gitt meg en bredere innsikt og forståelse om utfordringer og muligheter som andre roller i det kommunale skolesystemet står ovenfor. Jeg kunne også valgt å kuttet ned på antall sitater fra mine respondenter, men valgte å ikke gjøre det, med bakgrunn i at jeg synes de reflektere kompleksiteten og mangfoldet i empirien på en god måte. Jeg opplever, gjennom å ha valgt å kun intervjuer mellomledere å ha klart å skape gode rom for dypere refleksjon dem imellom og at det i seg selv har vært verdifullt og lærerikt for meg som forsker. Det har gitt meg særlig «tykke» beskrivelser av skolelederjobben mellomledere erfarer, sett fra innsiden.

Referanseliste

Abrahamsen, H.N. og Aas, M. (2019) *Mellomleder i skolen*. Fagbokforlaget. Bergen.

Bjørnset, Mathilde & Kindt, Marianne T. (2020) *Fra gallionsfigur til overarbeidet altmuligmann?*

https://www.fafo.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafo-publikasjoner/item/fra-gallionsfigur-til-overarbeidet-altmuligmann?category_id=20 Nedlastningsdato: 18.05.21

Brekke, M. og Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo.

Brottveit, Gudrun (red). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Gyldendal. Oslo.

Demerouti, E.L., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Shaufeli, W.B. (2001). The job demands. Resources model for burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.

<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499> Nedlastningsdato: 10.04.23

Dons, Carl F., Nilsen, Nils Ole og Skrøvset, Siw (red) (2020): *Ledelse innenfra*. Fagbokforlaget. Bergen.

Friedman, I.A. (2002). Burnout in school principals. Role research antecedents. *Social Psychology of Education*, 5(3), 229-251.

https://www.researchgate.net/publication/225636119_Burnout_in_School_Principals_Role_Related_Antecedents Nedlastningsdato: 10.04.23

Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS

Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg.). Kristiansand: Høgskoleforlaget

Kirkhaug, Rudi (2021) *Hva betyr lederskap i skolen?*

https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2021/10/Skolelederforbundets-lederundersokelse_2021.pdf Nedlastningsdato: 02.04.23

Kleven, T.A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Leithwood, Kenneth (2016). Department - Head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140.

<https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538> Nedlastningsdato: 10.04.23

Lillejord, Sølvi & Børte, Kristin (2018). *Mellomledere i skolen: arbeidsoppgaver og opplæringsbehov. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenteret for utdanning,

www.kunnskapssenter.no [https://www.uis.no/nb/kunnskapssenter-for-](https://www.uis.no/nb/kunnskapssenter-for-utdanning/ressurser/mellomledere-i-skolen-arbeidsoppgaver-og-opplaeringsbehov)

[utdanning/ressurser/mellomledere-i-skolen-arbeidsoppgaver-og-opplaeringsbehov](https://www.uis.no/nb/kunnskapssenter-for-utdanning/ressurser/mellomledere-i-skolen-arbeidsoppgaver-og-opplaeringsbehov)

Nedlastningsdato: 10.04.23

Nilsen, Vivi (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*.

Universitetsforlaget. Oslo.

Nyeng, Frode (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget: Bergen.

Paulsen, Jan Merok (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Paulsen, Jan Merok (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i felleskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Paulsen, Jan Merok & Hjertø, Kjell B. (2021). *Mellomledernes jobbtilfredshet, myndiggjøring og praksislæring i ledelse* [https://www.skolelederforbundet.no/wp-](https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2021/08/Skolelederundersokelse.pdf)

[content/uploads/2021/08/Skolelederundersokelse.pdf](https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2021/08/Skolelederundersokelse.pdf). Nedlastningsdato: 23.02.23

Point, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Policy and Practice. Preliminary Version*. Paris: OECD, Education and training policy division.

Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Søndergård, Birger & Damm Mønsted Pjedsted, Pernille (2021). *Leder og ikke- leder. Om inbetweenere i organisasjoner*. Samfundslitteratur. ISBN: 978-87-593-3906-0 (e-bog)

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (Vol. 4). Bergen: Fagbokforlaget.

Turner, C. (2007). Editorial: Leading from the middle: dealing with diversity and complexity. *School Leadership & Management*, 27(5), 401-403.

Vedlegg 1: Forskjeller på kvalitativ og kvantitativ metode

	Kvalitative metoder	Kvantitative metoder
Datanivå	Innsamling av tekst (intervju, brev o.l.)	Innsamling av tall (spørreskjema, regnskap o.l.)
Metodenivå	Å forholde seg til mennesker direkte (observasjon av adferd og uttalelser)	Å forholde seg til mennesker indirekte (gjennom tallmateriale som representerer dem)
Forskningsdesign	Man undersøker få Beskrive fenomener	Man undersøker mange Årsak – virkning sammenhenger (i eksperimenter o.l.)
Fagnivå (hvordan skapes kunnskap?)	F.eks. filosofi og pedagogikk	F.eks. samfunnsvitenskap, naturvitenskap og medisin
Mål med forskningen	Dypere forståelse/ finne ut mest mulig om et fenomen	Etterprøvbare og generaliserbare funn

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide fokusgruppeintervju mellomledere

Problemstilling:

Hvilke faktorer har betydning for at mellomledere i kommunene skal søke opprykk til rektorstillinger?

Sekundære forskningsspørsmål blir:

- Hvilken betydning har opplevde *jobbressurser* og *jobbkrav* for mellomledere i deres planlegging av videre karrierevei?
- Hvilken betydning har overordnet leder for mellomlederes motivasjon for å søke på rektorstillinger i fremtiden?
- Hvilken betydning har lederutdanning for mellomlederes motivasjon for å søke rektorstillinger i fremtiden?
- Hvilken opplevelse har mellomlederne selv av anseelse i/status for denne skolelederstillingen?

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Utdanning	Hvilken bakgrunn har du? Utdanning og erfaring som leder?	Fra lærer til mellomleder?
	Opplever du at du har tilstrekkelig lederkompetanse i jobben din i det daglige?	Kan du utdype litt?
	Har du fått mulighet til å ta lederutdanning etter du startet i mellomlederstillingen?	Tilstrekkelig tilrettelegging, hva kunne evt vært gjort annerledes?

	Hvilken type tilrettelegging fikk du evt da du tok denne?	
	Hvordan har lederutdanningen du evt har tatt påvirket deg som mellomleder?	Motivasjon?
	I hvor stor grad tenker du at formell utdanning i ledelse er utslagsgivende for om mellomledere skal kunne tenke seg å søke opprykk til rektorstillinger?	I lav grad – utdyp gjerne I medium grad – utdyp gjerne I høy grad – utdyp gjerne
Motivasjon og trivsel	Husker du hva som motiverte deg til å søke mellomlederstilling?	Si litt om det
	Hvem/ hva motiverer deg om leder?	
	Kan du si noe om du trives i jobben som fagleder?	Hvorfor/ hvorfor ikke?
	Tror du at du kunne trivdes i jobben som rektor?	Hvorfor/ Hvorfor ikke?
	Hva tenker du om deg selv i rollen som rektor? Kunne du tenke deg å søke rektorstilling nå eller en gang i fremtiden?	Hvorfor/ hvorfor ikke? (svar ut fra sånn det kjennes for deg i dag)
	Hva tror du skulle til for at du evt skulle bli motivert til å søke rektorstilling?	
Forventninger og ressurser	Kan du fortelle litt om hvordan du mestrer rollen som mellomleder?	Egne forventninger Lærernes forventninger

		Leders forventninger
	Er det klart hva som er din jobb og ikke din jobb? (rolleklarhet)	
	Hvilke gleder kjenner du på i jobben din i det daglige?	Hvordan påvirker gledene du opplever på jobb deg?
	Beskriv en drømmedag på jobben	
	Beskriv en vanlig dag på jobben	
Forventninger og krav/ belastning	Er det noen krav som settes til deg som mellomleder som du opplever som en belastning?	Krav du setter til deg selv? Krav som settes av andre? Kan du fortelle litt mer?
	Hvis du opplever ulike belastninger i fht jobben som fagleder, hvor får du hjelp og støtte?	Er det evt noe du savner i slike situasjoner?
	Hvilke bekymringer kjenner du på i jobben din i det daglige?	Hvordan påvirker evt bekymringer deg?
	Hvordan setter du grenser for jobben? Jobb/ vs. Fritid Er det vanskelig for deg å sette grenser for jobben? Hvorfor/ hvorfor ikke?	
Din leder	Hva tenker du om nærmeste leders betydning for at du skal kunne ønske å søke opprykk til rektorstillinger?	Hvis lav betydning: Hva kunne han/ hun evt gjort annerledes?

		<p>Hvis medium betydning: Hva kunne han/ hun evt gjort annerledes?</p> <p>Hvis høy betydning: Hva gjør han/ hun for å motivere deg?</p>
Anseelse/ status	Hva tenker du om statusen til mellomlederstillinger i grunnskolen?	<p>Høy/ lav/ middels? Hvorfor?</p> <p>Kan du si litt mer?</p> <p>Kan du utdype?</p>
	Hva tenker du om statusen til rektorstillinger i grunnskolen?	<p>Høy/ lav/ middels? Hvorfor?</p> <p>Kan du si litt mer?</p> <p>Kan du utdype?</p>
Rekruttering	I hvor stor grad opplever du mellomlederjobben som en reell rekrutteringsarena til nye rektorstillinger i kommunen?	Hvorfor/ hvorfor ikke?
	Har du noen tanker om hvordan en kan øke rekrutteringen fra mellomledersjiktet til rektorstillinger?	Andre faktorer enn de vi har snakket om så langt?
	Hva skal evt til for at du evt kunne tenke deg å søke rektorstilling i kommunen?	Hvorfor er dette så viktig for deg?
	Har du drømmejobben? Begrunn?	

Avsluttende spørsmål	Er det noe du/ dere har tenkt på ilt intervjuet som du/dere nå ønsker å legge til/ noe jeg ikke har spurt om men som er viktig for dere å få sagt? Hvordan opplevde du/ dere gruppeintervjuet?	
-----------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Vedlegg 3: Invitasjon til deltakelse i masterprosjekt og informert samtykke



Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet

«Plommen i egget, eller dritten i midten?»

Hvilke faktorer har betydning for at mellomledere i kommunene skal søke opprykk til rektorstillinger?

Bakgrunn og formål:

Jeg er masterstudent i Utdanningsledelse ved UiT Norges arktiske universitet. I min masteroppgave vil jeg undersøke *jobbressursene* og *jobbelastningene* som mellomledere (fagledere/ inspektører) i grunnskolen i Tromsø opplever i sitt daglige virke, og jeg retter særlig fokus mot hva som ligger til grunn for deres motivasjon/ evt manglende motivasjon for å søke rektorstillinger. Jeg vil undersøke temaet gjennom tre fokusgruppeintervju med mellomledere som har ulik fartstid i stillingen. Resultatet fra disse undersøkelsene vil bli publisert i en masteroppgave, der informantene i intervjuene vil bli anonymisert.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deltakere til studien er basert på et strategisk utvalg og jeg legger følgende inklusjonskriterier til grunn for deltakelse:

- Du er mellomleder/ inspektør i grunnskolen i Tromsø.
- Du har fartstid i mellomlederjobben på hhv 0-2 år, 2-5 år. 5 år +.
- Ut fra de som melder sin interesse vil jeg tilfeldig plukke ut mellomledere som omfatter ansatte med ulik alder, ulikt kjønn, samt både ansatte i barne- og ungdomskoler. De tre fokusgruppene vil bestå av mlm 3-5 fagledere som har tilnærmet lik fartstid i stillingen.

Når du får informasjonsskriv om fokusgruppeintervjuene og ønsker å delta, ønsker jeg en tilbakemelding fra deg så snart som mulig. Planen er å gjennomføre fokusgruppeintervjuene digitalt via Teams. Tanken bak å gjennomføre intervjuene digitalt er at det kanskje er enklere for intervjuobjekt/ respondent å kunne delta/ sette av litt tid i hverdagen til å kunne delta, men om gruppe medlemmene heller ønsker et fysisk møte, så tilpasser masterstudenten seg til det.

Hva innebærer deltakelse i masterprosjektet?

Det vil bli gjennomført 3 fokusgruppeintervju (hver respondent deltar på ett intervju) og hvert intervju tar ca 1 time. Intervjuene vil bli gjennomført via Teams. Teamsmøtet vil ta opp lyd og bilde. Det vil i tillegg bli benyttet diktafon som tar opp lyd (som en backup) under intervjusamtalene. Alle personopplysningene behandles konfidensielt og blir anonymisert. Det er kun jeg som masterstudent og min veileder som vil ha tilgang til de innspilte svarene på intervjuet, og vi har begge signert taushetserklæring via Universitetet i Tromsø. Du som deltaker i masterprosjektet vil ikke kunne bli gjenkjent i publiseringa av masteroppgaven. I forkant av deltakelse vil du få tilsendt en intervjuguide (slik at du kan forberede deg på spørsmålene jeg kommet til å fokusere på) og en liten filmsnutt der jeg forteller litt om bakgrunn for mitt valg av temaet.

Ditt personvern- hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger?

Opplysningene om intervjuobjektene vil bare bli brukt til det formål som skisseres i dette skrivet.

Forskningsdata skal lagres og arkiveres i UiT-godkjente systemer. Etikkportalen ved UIT skal følges, samt retningslinjer for personvern i forskings- og studentprosjekt ved UIT

(https://uit.no/forskning/art?p_document_id=604029 HYPERLINK
["https://uit.no/forskning/art?p_document_id=604029&dim=179056"](https://uit.no/forskning/art?p_document_id=604029&dim=179056) HYPERLINK).

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som masterstudent og min veileder som vil ha tilgang til disse opplysningene under arbeidet. Når oppgaven er ferdigstilt, vil den bli publisert og er da et offentlig dokument. Din anonymitet vil bli ivaretatt. Det vil ikke bli opplyst hvilken skole du jobber ved. Du vil heller ikke kunne bli gjenkjent gjennom beskrivelser i oppgaven. Utskrevet datamaterialet vil være anonymisert og lagres innelåst.

Hva skjer med opplysningene dine når prosjektet avsluttes?

Masterprosjektet skal etter planen være ferdig i juni 2023. Opptak og transkribering av intervju, samt utskrevet datamateriale, vil bli slettet og makulert med en gang oppgaven er godkjent og publisert.

Frivillig deltakelse:

Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS - NSD) har vurdert prosjektet mitt og funnet at det er i tråd med personvernregelverket. Det er frivillig å delta i masterstudien. Du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å begrunne dette nærmere. Du kan og be om retting, innsyn, sletting, begrensning og datakopi av oppgaven, samt klage inn til Datatilsynet. Dersom du ønsker å delta i mitt prosjekt, er det ønskelig at du signerer samtykkeskjemaet før intervjuet starter. Jeg sørger for å få sendt ut og samlet inn det signerte samtykkeskjemaet før vi gjennomfører fokusgruppeintervjuene. Samtykket kan når som helst trekkes tilbake.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Marit Lind Karlsen, Masterstudent, mac104@post.uit.no - 98489800

Rudi Kirkhaug, veileder/prosjektleder, rudi.kirkhaug@uit.no - 91194796

Joakim Bakkevold, personvernombud UiT, personvernombud@uit.no - 776 46 322

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, personverntjenester@nsd.no - 55 58 21 17

UiT Norges Arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon i prosjektet.

På forhånd tusen takk!

Med vennlig hilsen:

Marit Lind Karlsen

Mastergradsstudent i Utdanningsledelse

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet "Plommen i egget, eller dritten i midten?" og jeg gir med dette samtykke til å delta som informant gjennom intervju i prosjektet. Jeg kan når som helst trekke meg fra prosjektet uten noen nærmere begrunnelse.

Navn (blokkbokstaver)

Dato

Signatur

Skjemaet returneres i signert versjon til i post eller pr epost til:

mac104@post.uit.no

Postadresse:

Marit Lind Karlsen

Anton Jakobsensvei 19b

9020 Tromsdalen

Vedlegg 4: Meldeskjema SIKT – Personverntjenester

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer: 947739

Vurderingstype: Standard

Dato: 11.10.2022

Prosjektittel: Plommen i egget, eller dritten i midten

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Rudi Kirkhaug

Student

Marit Lind Karlsen

Prosjektperiode: 19.09.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 5: Informasjon om transkribering av intervju

Informantene er anonymisert og kodet som følger i empiri og analyse:

Gruppe 1 (0-2 års erfaring fra mellomlederjobb): B1-1, B1-2 og B1-3. B indikerer at informanten arbeider på barneskole. Tallet etter bokstaven refererer til gruppa (altså gruppe 1) og herunder fartstid i jobben som mellomleder og det siste tallet er satt for å skille informantene innad i gruppa fra hverandre i transkriberingen og analysen.

Gruppe 2 (3-5 års erfaring fra mellomlederjobb): B2-1, U2-2 og B2-3. B/U indikerer om informanten arbeider på barne- eller ungdomsskole. Tallet etter bokstaven refererer til gruppa (altså gruppe 2) og herunder fartstid i jobben som mellomleder og det siste tallet er satt for å skille informantene innad i gruppa fra hverandre i transkriberingen og analysen.

Gruppe 3 (5+ års erfaring fra mellomlederjobb): U3-1, B3-2, B3-3 og B3-4. B/U indikerer om informanten arbeider på barne- eller ungdomsskole. Tallet etter bokstaven refererer til gruppa (altså gruppe 3) og herunder fartstid i jobben som mellomleder og det siste tallet er satt for å skille informantene innad i gruppa fra hverandre i transkriberingen og analysen.

Ytterligere grep som er gjort i transkriberingen for å beskytte konfidensialiteten, i tillegg til koding av informanter:

- Skolers navn er omskrevet til X- og Y- skole. Kjønn på rektor er omskrevet til «hen». Der respondentene bruker navnet til medrespondenter i sine innlegg, så omskrives disse til oppgitte koder (f.eks. B1-2, eller X om det er en person som det henvises til utenfor intervjugruppa) slik at man kan følge resonnement og se disse i sammenheng med tidligere innspill fra andre informanter.
- Jeg vil utelate å bruke sitater fra transkriberingen som fremstår usammenhengende, av etisk hensyn til respondentene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

