



Skolelederforbundet

Forskningsrapport:

Mellomledernes jobbtilfredshet, myndiggjøring og praksislæring i ledelse



Skolelederforbundet

«Mellomledernes jobbtilfredshet, myndiggjøring og praksislæring i ledelse»

JAN MEROK PAULSEN
professor, dr.oecon.
OsloMet-Storbyuniversitetet
0130 OSLO
e-post: jampa@oslomet.no

KJELL B. HJERTØ
førsteamanuensis, dr.oecon.
Høgskolen i Innlandet
2450 RENA
e-post: kjell.hjerto@inn.no

FORSKNINGSRAPPORT
på oppdrag av Skolelederforbundet

Formål:	Skolelederforbundets undersøkelse med tittel «Mellomlederundersøkelsen 2021» er utformet med basis i eksisterende norsk og internasjonal forskning for å gi innsikt i mellomledernes arbeidssituasjon, deres jobbtilfredshet, praksislæring i rektorsledergruppe og karrieremotivasjon.
Dato for gjennomføring:	1. oktober–31. desember 2020
Datainnsamlingsmetode:	Web-spørreskjema gjennom Questback som ble formidlet gjennom mottakernes e-postadresser.
Antall besvarte:	709 respondenter av 1240 som fikk e-posthenvendelsen, besvarte undersøkelsen.
Utvalg:	Utvalget er medlemslisten over mellomledere som er medlem i Skolelederforbundet
Oppdragsgiver:	Skolelederforbundet
GDPR ansvarlig:	Skolelederforbundet, ved Hilde Pettersen
Kontaktperson:	Stig Johannessen E-post: stig.johannessen@skolelederforbundet.no Tlf.: 900 92 340
Prosjektutførere	Jan Merok Paulsen og Kjell B. Hjertø
Kontaktpunkter til prosjektutførere:	Jan Merok Paulsen E-post: jampa@oslomet.no Tlf.: 902 63 304 Kjell B. Hjertø E-post: kjell.hjerto@inn.no Tlf.: 922 22 925

INNHold

KAPITTEL 1: STUDIENS BAKGRUNN OG FORMÅL	5
1.1 Bakgrunn for å studere mellomledere i norsk skole	5
1.2 Barrierer for mellomledernes handlingsrom og utvikling i lederrollen	5
1.3 «Kunnskapshullene»	6
1.4 Metode	7
1.5 Rapportens oppbygning.....	8
KAPITTEL 2: HVA KJENNETEGNER MELLOMLEDERNE?	9
2.1 Funksjoner som mellomleder	9
2.2 Alder, kjønn og jobbkontekst.....	10
2.3 Mellomledernes erfaringsbakgrunn	11
2.4 Selvrapporterte ferdighetsbehov.....	11
2.5 Oppsummering.....	12
KAPITTEL 3: MELLOMLEDERNES JOBBTILFREDSHET	13
3.1 Begrepet jobbtilfredshet.....	13
3.2 Teoretisk forklaringsmodell: psykologisk myndiggjøring	13
3.3 Mestringstro	13
3.4 Innflytelse.....	14
3.5 Autonomi	14
3.6 Hva betyr dette i praksis?	15
3.7 Oppsummering.....	15
KAPITTEL 4: MELLOMLEDERNES PRAKSISLÆRING I LEDERGRUPPENE	16
4.1 Ledergruppen som læringsarena for mellomlederne	16
4.2 Arbeider rektors ledergrupper som team?	16
4.3 Team og opplevelse av læring.....	17
4.4 Lederstøtte og læring	17
4.5 Målorientering.....	17
4.6 Oppsummering.....	17
KAPITTEL 5: SAMARBEIDSPROSESSER SOM STIMULERER PRAKSISLÆRING	19
5.1 Praksislæring i ledergrupper	19
5.2 Psykologisk trygghet og læring	19
5.3 Samarbeidsprossesser.....	19
5.4 Konfliktunngjøring og læring.....	20
5.5 Prediktorer for læring - resultater	21
5.6 Oppsummering.....	21
KAPITTEL 6: BRUDD I MELLOMLEDERNES KARRIEREUTVIKLING	22
6.1 Bakteppet: rekrutteringsutfordringer og «lederflukt» i norsk skole.....	22
6.2 Ønske om å bli rektor i fremtiden.....	23
6.3 Barrierer mot at mellomlederne ønsker å bli rektor	23
6.4 Belastningsfaktorer i rektors jobbinnhold	25
6.5 Stabilitetsfaktorer: Ønske om å bli værende i mellomlederjobben.....	25
6.6 Opplevelse av tilbudet.....	26
6.7 Foretrekker å søke lederstilling utenfor skolen	26
6.8 Oppsummering.....	26
KAPITTEL 7: DISKUSJON OG ANBEFALINGER FOR PRAKSIS	28
7.1 Studiens samlede hovedfunn	28
7.2 Anbefalinger for skoleeiere i kommuner og fylkeskommuner.....	28
7.3 Anbefalinger for rektorer	29
APPENDIKS: VARIABLENE I ANALYSENE (KAPITTEL 3-5)	31
REFERANSER	33

Denne forskningsrapporten presenterer analyser og funn fra «Mellomlederundersøkelsen 2021», utført på oppdrag av Skolelederforbundet. Undersøkelsens formål er å belyse norske mellomlederes handlingsrom og utviklingsmuligheter som ledere basert på dagsaktuelle data. Med basis i norske og internasjonale oversiktsstudier og nyere enkeltstudier er denne studien konsentrert om noen «kunnskapshull» som utgjør undersøkelsens forskningsspørsmål:

- Hva kjennetegner mellomledernes jobbkontekst i dagens norske grunnopplæring?
- Hvilke jobbressurser predikerer mellomledernes jobbtilfredshet som pedagogiske ledere?
- Hvordan kan praksislæring gjennom engasjementet i rektors ledergruppe forsterke mellomledernes kompetanse i ledelse?
- Hva kjennetegner mellomledernes karrieresyklus og ambisjonsnivå for å gå videre i «ledertrappen» inn mot rektorfunksjonen?

Studien er designet som en kvantitativ multivariat feltstudie der enhetene er mellomledere i skolen med medlemskap i Skolelederforbundet. Spørreskjemainstrumentet er utviklet med utgangspunkt i et sammensatt kunnskapsgrunnlag trukket fra norsk og internasjonal skoleledelsesforskning og generell organisasjonsforskning. Undersøkelsen er gjennomført som en elektronisk spørreundersøkelse i Questback, der respondentene er kontaktet gjennom sin e-postadresse. Det er gjennomført GDPR-prosedyrer i tråd med retningslinjer gitt av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Spørreskjemaet ble sendt til 1240 mottakere, hvorav svarprosenten var 57 prosent.

I kapittel 2 viser vi at respondentene i undersøkelsen innehar de viktige konseptuelle kriteriene for å kunne regnes som mellomleder i skolen:

- relativt selvstendig funksjon innenfor et avgrenset ansvarsområde i skolens organisasjon, der majoriteten har stillingstittel avdelingsleder
- underordnet rektor i myndighetshierarkiet
- deltaker i rektors ledergruppe med regelmessig møtefrekvens

Respondentene dekker videre en stor bredde av skoletyper, og deres bakgrunn er kjennetegnet av lang erfaring både i skolesystemet og i mellomlederposisjonen. Kun 5,8 prosent av utvalget kan sies å tilhøre kategorien «førstegangsleder» (mindre enn to års erfaring i rollen). Vi har spurt mellomlederne om hvilke ferdigheter de opplever nødvendige for å mestre rollen som mellomleder. De fremhever følgende kategoriene som viktige behov:

- arbeidsrettslige spørsmål
- gjennomføring av krevende personalsamtaler
- håndtering av kapittel 9A-saker i skolejuss
- forståelse av konflikttyper
- konflikthåndtering
- veiledning av enkeltlærere

Kapittel 3 analyserer mellomledernes jobbtilfredshet. De viktigste forklaringene på variasjon i jobbtilfredshet inngår i paraplybegrepet psykologisk myndiggjøring: mestringstro, autonomi og opplevelsen av innflytelse i jobben som mellomleder. Internasjonal forskning og nyere norsk skoleforskning viser at disse tre faktorene er viktige jobbressurser for skoleledere i alle kategorier. Funnene i denne undersøkelsen korresponderer dermed med en rekke publiserte studier som viser at jobbtilfredshet predikerer jobbprestasjoner. Analysene indikerer at for å øke mellomledernes handlingsrom og jobbtilfredshet er det viktig at skoleeiere og rektorer utvikler et jobbinnhold for mellomledere som gir dem større mestringstro, som gir dem autonomi for skjønnsutøvelse i jobben, og som gjør at de opplever å ha reell innflytelse på skolens beslutninger.

Kapittel 4 og 5 analyserer hvorvidt og hvordan mellomledernes engasjement i rektors ledergruppe gir effektiv praksislæring som er relevant for deres ledelse. I kapittel 4 setter vi søkelyset på om rektors ledergruppe reelt sett arbeider som et team, og tilsvarende om gruppen arbeider med målorientering for å oppnå en felles retningsforståelse. Kapitlet belyser også den positive effekten som rektors lederstøtte har på mellomledernes læring. Kapittel 5 følger opp analysene av mellomledernes praksislæring i ledergruppen gjennom å vise den sterke betydningen av gruppeklimaet psykologisk trygghet, samarbeidsprosesser og fravær av konfliktunnavikelse.

Samlet sett gir analysene i kapittel 3, 4 og 5 innsyn i individuelle jobbkarakteristika, oftest omtalt som jobbressurser, som er viktige for å utvikle mellomlederne i norsk skole. I tillegg viser analysene hvilken struktur, hvilke prosesser og hvilket gruppeklima som er essensielle for at mellomlederne skal oppleve reell praksislæring i rektors ledergruppe. Sett i rektors perspektiv er et støttende og tillitsbasert lederskap essensielt for at ledergruppene skal fungere som lærende enheter i tillegg til at ledergruppene arbeider som reelle team: at ledergruppene arbeider med saker der medlemmene er gjensidig avhengig av hverandre og har felles ansvar for resultatet av gruppens arbeid. De uavhengige variablene i analysene som er vist i kapittel 3, 4 og 5, gir nærmest et praksisprogram for skolebasert lederstøtte og ledelsesutvikling.

Kapittel 6 flytter oppmerksomheten og analyserer det spesifikke bruddet i mellomledernes naturlige karrieresyklus ved at en betydelig andel, om lag halvparten, ikke ønsker å gå videre inn i rektorposisjonen. Når mellomlederne i fritekstkommentarer gir uttrykk for sine refleksjoner over hvilke barrierer som er virksomme mot å søke rektorstilling, har de til felles at de beskriver en opplevelse av negative jobbkarakteristika: arbeidsbelastning og ansvarsbelastning i rektorrollen i tillegg til mengden av administrative saker, utilstrekkelighet i støttesystemer og lønnsforhold. I kapittel 7 løfter vi frem noen anbefalinger for skoleeiere og rektorer. Disse to aktørene spiller en nøkkelrolle i å utvikle mellomledernes jobbressurser (jobbtilfredshet, psykologisk myndiggjøring og praksislæring) i tillegg til å tone ned noen av belastningsfaktorene. Dette vil ha betydning også for rekruttering av fremtidige rektorer i norsk grunnopplæring.

1.1 BAKGRUNN FOR Å STUDERE MELLOMLEDERE I NORSK SKOLE

Historien om mellomledere i norsk skole strekker seg om lag 25 år tilbake. I 1996 startet en prosess i de fleste fylkeskommuner der det tradisjonelle hovedlærersystemet ble avviklet for å rydde plass til et sjikt av formelle avdelingsledere med et avgrenset personalansvar for lærerne og ansvar for pedagogisk oppfølging innenfor det respektive avdelingsområdet (Paulsen, 2019). Til tross for at det ble brukt noe forskjellige stillingsbetegnelser, og at avdelingsorganiseringen kunne variere, ble et relativt ensartet ledelsessystem i norsk videregående opplæring etablert i de fleste fylkeskommuner fra og med høsten 1998. De fylkeskommunale skoleeierne hadde den gangen en visjon om at rektor skulle bli friggitt til strategiske ledelsesoppgaver, mens mellomlederne skulle etablere et hovedansvar for pedagogisk ledelse og personalledelse innenfor sine avdelinger: Rektor ble «utenriksminister» og mellomlederne «minirektorer» på sine respektive avdelinger (Paulsen, 2019). I organisasjonslitteraturen bruker man termen mellomleder om en slik rolle: De står mellom rektor og lærere i myndighetshierarkiet. Det er i tillegg en kombinert yrkesrolle: ha ansvar for å støtte lærerne innenfor sine avdelinger eller trinn og samtidig undervise i sine fag i en mindre andel av stillingen (Busher, Hammersley-Fletcher, & Turner, 2007; Turner, 2007).

De to siste tiårene har omfanget av mellomlederfunksjoner også økt i norsk grunnskole, sentrert om avdelinger og trinn, men der finner man større variasjonsbredde i rollens innhold enn for de store avdelingsorganiserte skolene i videregående opplæring (Abrahamsen & Aas, 2019; Paulsen, 2019). Forskning på norske mellomlederes arbeidssituasjon og innflytelseskanaler viser at termen «mellomleder» nærmest er en paraplybetegnelse som rommer mange funksjoner som er situert i ulike organiseringer (Abrahamsen & Aas, 2019). Likevel er det noen fellestrekk som deles av mellomledere i norsk skole: førstelinjelider med delegerte pedagogiske ledelsesoppgaver innenfor et avgrenset organisasjonsdomene i en skole (typisk avdeling eller trinn); avgrenset myndighets- og ansvarsområde innenfor det samme domenet; koordinerende personalansvar for kollegaer; kombinert rolle (med undervisning) og fast medlem i rektors ledergruppe eller tilsvarende plangruppe i små skoler (Paulsen, 2019). I internasjonal sammenheng estimerte man for et drøyt tiår siden at to tredeler av skolelederne utfører sitt arbeid i mellomlederposisjoner, og de utgjør således den største populasjonen av skoleledere på global basis (Gurr & Drysdale, 2012). Denne kvantitative overvekten har ikke vært reflektert i forskning på skoleledelse, der rektornivået av flere årsaker får mer oppmerksomhet både i empiriske studier og i programmer for praksisutvikling.

I James D. Thompson påviste i sin klassiske bok fra 1967 om hvordan organisasjoner fungerer som sosiale systemer, at alle organisasjoner av en viss størrelse har både et strategisk nivå, ledet av en toppledelse, og et operativt nivå der kjernevirksomheten blir utført av organisasjonens ansatte (Thompson, 1967). Ved en stor skole vil rektor, assisterende rektor og stabsledere med administrasjonen utgjøre det strategiske nivået. Det operative nivået er lærernes daglige arbeid i klasserom og verksteder. Gapet mellom disse to nivåene fylles så av mellomlederen i kraft av formell myndighet, faglig ansvar og ikke minst koordinerende personaloppgaver for kolleger og fagfeller innenfor mellomlederens myndighetsdomene.

I tillegg til det åpenbare ved at mellomlederne utgjør den største populasjonen av skoleledere, har det vært påvist i oversiktsforskning at nærheten til skolens kjernevirksomhet i klasseromsettinger gjør denne lederrollen svært interessant i kraft av sitt potensial:

«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).

1.2 BARRIERER FOR MELLOMLEDERNES HANDLINGSROM OG UTVIKLING I LEDERROLLEN

Oversiktsstudier på mellomledernes arbeidssituasjon peker på noen distinkte barrierer for deres handlingsrom som ledere (Bennett, Newton, Wise, Woods, & Economou, 2003; Leithwood, 2016; Lillejord & Børte, 2018):

- lærernes oppfatninger og preferanser i egen avdeling
- mellomledernes jobbdesign: arbeidsoppgaver og relasjonen til rektor
- mellomledernes egen rolleforståelse

En oversiktsstudie utført for National College for School Leadership i England av Nigel Bennett og kollegaer indikerte at mange lærere ikke er tilhengere av at mellomlederne skal praktisere noen form for pedagogisk ledelse (Bennett et al., 2003). Noen studier har avdekket motstand mot at mellomlederne i avdelinger gjennomfører observasjon og veiledning, og lærerne så helst at avdelingslederne konsentrerte seg om timeplanlegging og administrativ tilrettelegging (Bennett et al., 2003). Et typisk mønster i slike tilfeller består i at «ingen av disse lærerne tror at deres avdelingsleder kan påvirket deres undervisning. I stedet er de overbevist om at de har fullstendig autonomi i beslutninger om deres egen undervisningspraksis» (Leithwood, 2016, s. 125). Forskningsoversikten fra det norske Kunnskapsenteret for utdanning dokumenterer at jobbinholdet er gjennomgående fragmentert, der stadig skiftende oppgaver fyller arbeidsdagen:



«At mellomledere normalt får arbeidsoppgaver delegert ad hoc, gjør i tillegg jobben uklar og overbelastet. Dette får forskerne til å påpeke at slik jobben er i dag, forbereder den verken mellomlederne på en rektorstilling eller bygger deres kompetanse. Historisk har mellomledere utført nødvendige, men ganske trivielle, arbeidsoppgaver knyttet til ro og orden i skolen, elevdisiplin, foreldrekontakt, enkle administrative oppgaver, planarbeid og rekvisita»

(Lillejord & Børte, 2018, s. 3).

Den samme forskningsoversikten viser også at relasjonen til rektor blir for styrende for mellomledernes profesjonsutvikling, og den asymmetriske relasjonen til rektor utgjør dermed en distinkt barriere. Det er videre avdekket at rektorer «gir og tar inn igjen» myndighet og oppgaveansvar, noe som over tid fører til at mellomlederne i større grad blir ledere i relasjon til rektor og i mindre grad i relasjon til lærerne (Lillejord & Børte, 2018). Kenneth Leithwood har i sin oversiktsstudie også dokumentert at mange rektorer ikke betrakter sine mellomledere som autonome pedagogiske ledere: «Rektorer så avdelingsledere kun som utførere av rektorens initiativ og ga lite rom for avdelingsledernes egne initiativer» (Leithwood, 2016, s. 126). Mellomledernes egen rolleforståelse og tilnærming til ledelse fremstår også som en barriere i et utvalg av engelske studier: Avdelingsledere så ikke seg selv som ledere i betydningen å ha ansvar for andre, men konsentrerte seg om rent administrative oppgaver som læremidler, timeplan og pensum. Det var tendenser til at avdelingsledere var klar over at det var forventet at de skulle følge opp lærernes undervisning, men de var «uvillige eller ute av stand til å gjøre det direkte» (Leithwood, 2016, s. 126). Den samlede forskningen peker på tre områder som skaper og gjensker utfordringer i å utnytte den ressursen for pedagogisk ledelse som mellomlederne utgjør: «overlast» av administrative og trivielle arbeidsoppgaver, en for dominerende relasjon til rektor samt mangel på profesjonskunnskap som fundament for å utøve lederjobben:

«Mange mellomledere beskrev en situasjon hvor de både hadde egne ønsker om og følte seg sterkt forpliktet til å arbeide med undervisningsrelaterede oppgaver, men opplevde ikke at de hadde støtte hos rektor. Forskerne mener at det kan tyde på at mellomledernes oppgaver ikke er klart nok definert, og at de opplever noe uklare, kanskje til og med doble forventninger om hva de skal gjøre» (Lillejord & Børte, 2018, s. 21).

1.3 «KUNNSKAPSHULLENE»

Ut fra den forskningen vi har beskrevet i korte trekk ovenfor, er det noen «kunnskapshull» i norsk kontekst. Denne studien har hatt som ambisjon å bidra til å belyse disse:

- Hva kjennetegner mellomledernes jobbkontekst i dagens norske grunnopplæring?
- Hvilke faktorer predikerer mellomledernes jobbtillfredshet og gjennomslag i jobben som pedagogiske ledere?
- Hvordan kan praksislæring gjennom engasjementet i rektors ledergruppe forsterke mellomledernes kompetanse i ledelse?
- Hva kjennetegner mellomledernes karrieresyklus og ambisjonsnivå for å gå videre i «ledertrappen» inn mot rektorfunksjonen?

Til det andre spørsmålet så belyser en nyere norsk studie gjennomført av Christian Brandmo, Dijana Tiplić og Eyvind Elstad mellomledernes kapasitet til pedagogisk ledelse i jobben (Brandmo, Tiplić, & Elstad, 2019). I studien bruker de det generiske begrepet mestringsstro² for pedagogisk ledelse. De måler denne konkretiserte mestringsstroen ved hjelp av spørsmål om å veilede lærerne samt å være en god mentor for lærerne når det gjelder hvordan de kan organisere undervisningen (for å øke elevenes læring) og opprettholde et ordnet læringsmiljø i klassene. På den måten gir mestringsstro uttrykk for ens tro på egen kapasitet til pedagogisk ledelse. I studien avdekket Brandmo og kollegaer at mellomledernes tillit til deres respektive rektor stimulerte denne kapasiteten til pedagogisk ledelse hos mellomlederne. Lederstøtte gjennom tilbakemeldinger fra rektorene stimulerte mellomledernes tillit og bidro til å bygge opp denne tillitsbasen.

Hedvig Abrahamsen fant i en av sine studier at mellomlederne ofte opplevde spenninger mellom å bli kontrollert og å inneha autonomi i jobben (Abrahamsen, 2018). På den ene siden ønsket mellomlederne å inneha nødvendig beslutningsmyndighet i pedagogiske saker, mens de på den andre siden også trengte bekreftelse fra rektor på den samme myndigheten. Dette var vesentlig for om mellomlederne skulle oppleve jobben som meningsfull (Abrahamsen, 2018). Studien til Brandmo og kollegaer indikerer også at jobbautonomi predikeres av tillit til rektor, som igjen stimuleres av rektors tilbakemeldinger om kvaliteten på mellomledernes arbeid (Brandmo et al., 2019).

Et viktig funn i Fafos forskningsrapport er at nesten halvparten av avdelingslederne *ikke* kan tenke seg å ta skrittet over i rektorrollen (49 prosent), og at kun 60 prosent av mellomlederne vurderer at de vil fortsette som skoleleder ut yrkeskarrieren (Bjørnset & Kindt, 2019). Disse funnene satte mellomledernes aspirasjonsnivå på agendaen i denne foreliggende studien, fordi at dersom det er slik at mellomlederne ikke ønsker å gå videre i «ledertrappen», så vil det som ren matematisk funksjon forsterke en svak rektorrekuttering (Bjørnset & Kindt, 2019).

Studiene til Hedvig Abrahamsen peker også på at distribuert ledelse, der skolens ledelsesoppgaver i større grad utøves i samspill mellom rektor og mellomledere, er viktig for å bygge skolens utviklingskapasitet (Abrahamsen, 2018). Trening i kollektive ledelsesformer, teamledelse blant annet, anses også

å være en etterspurt og kritisk ledelseskompetanse for mellomledere (Lillejord & Børte, 2018). I det perspektivet er rektors ledergruppe en viktig arena for praksislæring i ledelse, selv om denne tilnærmingen får lite oppmerksomhet i praksisutvikling og empirisk forskning. Eksisterende studier av ledergrupper i norske skoler forklarer variasjoner i læringen med gjensidig tillit, felles mestringsstro i gruppen, målorientering, støtte fra rektor og et klima kjennetegnet av psykologisk trygghet (Hjertø & Paulsen, 2017; Paulsen & Hjertø, 2019). Underliggende for disse faktorene er ledergruppens evne til og forståelse av å kunne arbeide som team, der man allokere gruppens engasjement om saker og oppgaver der det eksisterer gjensidig avhengighet mellom medlemmene, og evner å utvikle et felles ansvar for ledergruppens mål (Hjertø & Paulsen, 2019; Hjertø, Zachariassen, & Andersen, 2021). De nyere norske forskningsfunnene som er beskrevet kort ovenfor, følges opp i denne studien med formål om at nye funn kan «legges på» det vi allerede vet om mellomledernes arbeidssituasjon, utfordringer, karrieresyklus og handlingsrom for pedagogisk ledelse.

1.4 METODE

I sin teoretiske forankring trekker denne studien inn tre strømmer innenfor skoleledelsesforskning:

- oversiktsstudier og konseptuelle arbeider på mellomledernes rolle, arbeidssituasjon og handlingsrom for ledelse (De Nobile, 2018; Grootenboer, Edwards-Groves, & Rønnerman, 2019; Leithwood, 2016; Lillejord & Børte, 2018)
- enkeltstudier som gir innsyn i betingelser for effektiv pedagogisk ledelse fra midtlinjen i skolens organisasjonshierarki (Brandmo et al., 2019; Printy, 2008)
- forskning på ledergrupper i norsk skole (Hjertø & Paulsen, 2017; Paulsen & Hjertø, 2019)

Studien er videre utviklet som en kvantitativ multivariat felt-

studie der enhetene er mellomledere i skolen med medlemskap i Skolelederforbundet. Det er en potensiell utvalgsskjevhet i utvalget fordi mellomledere som har annen organisasjonstilknøyning, kanskje forholder seg annerledes til undersøkelsens spørsmål. Det er lite i eksisterende skoleforskning og teoretisk litteratur som gir særlig støtte for en slik antakelse, men forskerne har vært oppmerksom på muligheten. Utviklingen av design og spørreskjemainstrument har tatt utgangspunkt i de forskningsforankrede temaene som er kort skissert ovenfor, og vi har også lagt til en del enkeltspørsmål som har stor substansiell interesse. Undersøkelsen er gjennomført som en elektronisk spørreundersøkelse i Questback, der respondentene er kontaktet gjennom sin e-postadresse. Det er gjennomført GDPR-prosedyrer i tråd med retningslinjer gitt av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)³. Skjemaet ble sendt til 1240 mottakere, hvorav svarprosenten var 57 prosent.

I fotnote⁴ presenterer vi forklaringer på begreper som er knyttet til vårt analysearbeid, som i stor grad er basert på *regresjonsanalyse*⁵. I denne rapporten analyserer vi sammenhenger mellom en rekke antatt *uavhengige variabler*, kalt x_1 (for eksempel «mestringsstro»), x_2 (for eksempel «autonomi»), x_3 , x_4 og så videre, og våre to antatt *avhengige variabler*, y_1 («jobbtillfredshet») og y_2 («læring»). Vi kunne ha relatert alle våre x-variabler til både jobbtillfredshet og til læring, men i et så stort utvalg som over 650 respondenter, ville vil ha nærmet oss en situasjon hvor konklusjonen ville blitt at «alt er signifikant relatert til alt». Paraplybegrepet psykologisk myndiggjøring er indrestyrt motivasjonsbegrep som inneholder fire mentale aktiviteter på individnivå: Mestringsstro, autonomi, innflytelse og meningsfullhet. Vi har derfor gjort en faktoranalyse for å undersøke i hvordan våre teoribaserte valg av uavhengige variabler er empirisk støttet knyttet til jobbtillfredshet og til læring, se tabell 1-1.

³ Se: www.nsd.no

⁴ Vi benytter en «regresjonsligning» av typen $b \cdot x + c = y$, hvor x er den «uavhengige variabelen», for eksempel «mestringsstro», og y er den «avhengige variabelen», for eksempel «jobbtillfredshet». Merk at mestringsstro er «relatert til» eller «predikerer» mellomledernes jobbtillfredshet, ikke «årsaken til» jobbtillfredshet (utdyping av dette poenget sprenger rammene for dette dokumentet). Styrken av denne relasjonen er bestemt størrelsen på b , som kan kalles stigningstallet, og c er en konstant i ligningen. For eksempel: Hvis man har funnet ut at sammenhengen mellom mestringsstro og jobbtillfredshet kan beregnes med ligningen $0.6 \cdot x + 2 = y$, så kan vi regne ut at hvis mestringsstroen $x = 5$, så blir jobbtillfredsheten $y = 0.6 \cdot 5 + 2 = 5.0$. Derimot, er $x = 1$, blir jobbtillfredsheten $0.6 \cdot 1 + 2 = 2.6$. Konklusjon: Høy mestringsstro (5) er relatert til høy jobbtillfredshet (5.0), mens lav mestringsstro (1) er relatert til lav jobbtillfredshet (2.6).

I tillegg måler man påliteligheten til relasjonen (prediksjonen), kalt signifikans, « p ». Denne avslører om vår ligning $0.6 \cdot x + c$ er en pålitelig ligning til å beregne mellomledernes jobbtillfredshet (y), når man vet hvor høy mestringsstro (x) de har. Hvis for eksempel svært mange rapporterer $x = 1$ på mestringsstro og jobbtillfredsheten for alle er 3.0 i snitt, så ser det jo ut til at ligningen treffer ganske godt. Men hvis bare halvparten av de som rapporterer 1 på mestringsstro har en jobbtillfredshet på rundt 2, mens andre halvpart har en jobbtillfredshet på hele 5, så må det åpenbart være noe galt med denne ligningen. Symbolet « p » indikerer påliteligheten til våre ligninger. p viser hvor stor sannsynlighet det er for at ligningen ikke er pålitelig. Hvis $p < 0.05$, så er det 5% sannsynlighet for at det ikke er noen sammenheng mellom mestringsstro og jobbtillfredshet. Her er p mindre enn 0.05 (5%), så da sier vi at påliteligheten er god, eller «signifikant på 5% nivå». Imidlertid, er $p > 0.05$, er treffsikkerheten for dårlig, det er mer enn 5% sannsynlig at mestringsstro ikke er relatert til jobbtillfredshet, og ligningen er ikke pålitelig. Merk at vi i teksten ikke benytter symbolet « b », men « β » (beta), som er en standardisert versjon av b , med verdier mellom -1 og +1. Dette for at de ulike b -verdiene vi presenterer skal kunne sammenlignes med hverandre.

⁵ Generelt er det neppe nødvendig å lese alle de statistikkrelaterede fotnotene for å få et tilfredsstillende utbytte av vår rapport, selv om noen vil finne fotnotene nødvendige for å få en mer presis oversikt over våre funn.

² Albert Bandura definerer mestringsstro på følgende måte: «Self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, s. 3).

Tabell 1-1: Tilknytning mellom de uavhengige variablene og henholdsvis jobbtilfredshet og læring

	1 Teori- kapitler	2 Antall spørsmål	3 Cronbach's alpha	4. Komponenter ^a	
				4.1 (Læring)	4.2 (Jobbtilfredshet)
JOBBTILFREDSHET	3				
Jobbtilfredshet (avhengig)	3.1-2	6	.78		.57
1. Mestringstro	3.3	5	.77		.66
2. Innflytelse	3.4	3	.76		.49
3. Autonomi	3.5	6	.82		.68
LÆRING	4 - 5				
Læring (avhengig)	4.1, 5.1	4	.89	.77	
4. Team	4.2-3	2	.67	.77	
5. Lederstøtte	4.4	10	.95	.68	.42
6. Målorientering	4.5	5	.86	.81	
7. Psykologisk trygghet	5.2	5	.86	.69	.41
8. Samarbeid	5.3	3	.73	.52	
9. Konfliktunnaviking	5.4	3	.91	-.68	

^a Rotert komponentmatrise

Av tabell 1-1 ser vi at de 9 uavhengige og 2 avhengige variablene i våre analyser havner i to komponenter (faktorer), 4.1 og 4.2, med en viss overlapp på psykologisk trygghet og lederstøtte.⁶ Dermed er våre teoretisk begrunnede valg av uavhengige variable til å predikere henholdsvis jobbtilfredshet og læring blitt i tilfredsstillende grad blitt bekreftet empirisk. Tallkolonnene 1-3 er tatt med for oversiktens skyld, og viser teorijennomgang (1), antall spørsmål bak hver variabel (2) og variabelenes såkalte interne konsistens (3), eller (Cronbach's alpha), som bør være høyest mulig, og hvor over .70 generelt regnes som «god».

1.5 RAPPORTENS OPPBYGNING

I neste kapittel presenteres utvalgets sammensetning med hensyn til alder, kjønn og skoleslag samt mellomledernes kontekst. I kapittel 3 presenteres analysene av mellomledernes jobbtilfredshet og faktorer knyttet til denne. Kapittel 4 og 5 tar for seg rektors ledergruppe som arena for mellomledernes praksislæring, mens kapittel 6 handler om mellomledernes ulike aspirasjoner til videre karriereutvikling inn i rektorrollen med basis i enkeltfunn fra Fafo-undersøkelsen (Bjørnset & Kindt, 2019). I kapittel 7 drøftes studiens funn med anbefalinger til skoleeiere og rektorer.

⁶ For oversiktens skyld er tall fra .30 og nedover er utelatt, i tråd med vanlig praksis.

KAPITTEL 2: HVA KJENNETEGNER MELLOMLEDERNE?

2.1 FUNKSJONER SOM MELLOMLEDER

Slik tabell 2-1 nedenfor viser, er en overveiende majoritet av mellomlederne i utvalget vårt, 94,4 prosent, koblet direkte til rektor i skolens myndighetshierarki. Dette er et viktig konseptu-

elt kriterium for at vi skal snakke om at en yrkesutøver i skolen er mellomleder.

Tabell 2-1: Hvem er din nærmeste overordnede?

Navn	Prosent
Rektor	94,4%
Assisterende rektor	2,2%
Annen leder	3,4%
N	674

Majoriteten av respondentene har stilling som avdelingsleder, 65,8 prosent, som vist i tabell 2-2 nedenfor, mens 20,2 prosent er inspektører. Det kan diskuteres om det er riktig å inkludere inspektører i populasjonen av mellomledere, da mange av dem tradisjonelt har hatt flest administrative oppgaver. Vi har valgt å inkludere inspektører i vår populasjon, da disse funksjonene i grunnskolen også har mange av de samme oppgavene som lig-

ger til mellomlederfunksjonen i videregående opplæring. Støtte for dette valget finnes i empiriske studier av mellomlederfunksjoner i norsk grunnskole som avdekket en dreining mot å gi inspektørene flere av de samme oppgavene innenfor pedagogisk ledelse som ligger til mellomlederrollene (se Abrahamsen, 2018; Abrahamsen & Aas, 2019)

Tabell 2-2: Hvilken stilling eller funksjon har du?

Navn	Prosent
Avdelingsleder	65,8%
Undervisningsinspektør	20,2%
Fagleder	4,9%
Pedagogisk leder	1,4%
Trinnleder	0,1%
Team-/gruppeleder	0,1%
Utdanningsleder	1,3%
Annet	6,1%
N	708

Videre svarer 96 prosent (N = 700) av utvalget at de er med i ledergruppe på deres skole, og den typiske møtefrekvensen er ett (40 prosent) eller to (44,1 prosent) møter i uken. 8,1 prosent svarer at deres ledergruppe møtes tre ganger i uken. Vi ba mellomlederne ta stilling til om de opplever å ha en selvstendig

jobb, og svarfordelingen er vist i tabell 2-3 nedenfor. 71,2 prosent svarer bekræftende på det, mens 17,8 prosent markerer en nøytral posisjon. Spørsmålet berører noe av det konseptuelle ved at mellomlederne har et visst handlingsrom innenfor sitt avgrensede organisasjonsdomene på skolen.

Tabell 2-3: Jeg har som mellomleder en svært selvstendig jobb.

Navn	Prosent
Helt uenig	1,0%
Uenig	10,1%
Nøytral	17,8%
Enig	48,6%
Helt enig	22,6%
N	704

2.2 ALDER, KJØNN OG JOBBKONTEKST

I tabellene nedenfor er vist aldersfordeling og kjønnsfordeling på utvalget. Som vist i tabell 2-4, er 46,3 prosent av mellomlederne over 50 år, mens intervallet 41-50 år fanger opp 40,8 prosent. Fordelingen er ikke overraskende, da det normalt vil kreves noe erfaring i yrket i skolen før man tar steget inn i

en lederrolle. Samtidig viser fordelingen at 14,1 prosent er over 60 år, og denne kategorien er naturlig nok mindre aktuell for videre avansement inn i rektorfunksjonen. Kjønnsfordelingen i tabell 2-5 viser 64,6 prosent kvinner i mellomlederposisjonene.

Tabell 2-4: Din alder

Navn	Prosent
25-30 år	0,3%
31-40 år	12,7%
41-50 år	40,8%
51-60 år	32,2%
Over 60 år	14,1%
N	709

Tabell 2-5: Kjønn

Navn	Prosent
Kvinne	64,6%
Mann	35,4%
N	693

Tabell 2-6 nedenfor viser fordelingen av 709 mellomledere på skoletype, og den viser et godt diversifisert utvalg med tanke på denne bakgrunnsvariabelen. 31,3 prosent arbeider på barne-

skole, mens 25,1 prosent arbeider på kombinert videregående skole og 13,4 prosent på ren ungdomsskole. Dermed er også de hyppigste skoletypekategoriene godt representert i utvalget.

Tabell 2-6: Hvilken skoletype er du mellomleder på?

Navn	Prosent
Barneskole	31,3%
Ungdomsskole	13,4%
1-10 Grunnskole, barnetrinnet	3,8%
1-10 Grunnskole, ungdomstrinnet	2,1%
1-10 Grunnskole, begge trinn	2,5%
Videregående skole, studiespesialiserende	6,3%
Videregående skole, yrkesopplæring	9,0%
Kombinert videregående skole	25,1%
Privat skole	0,1%
Annen enhet i skolesektoren	6,2%
N	709

2.3 MELLOMLEDERNES ERFARINGSBAKGRUNN

Svarfordelingene som er vist i tabellene nedenfor, beskriver erfaringsbakgrunn til mellomlederne. Som vist i tabell 2-7 er det kun 3,1 prosent av utvalget som har arbeidet 5 år eller mindre i skolesystemet, mens hovedtyngden, 86,9 prosent, har arbeidet

mer enn 10 år i skolesystemet, sågar 70 prosent av mellomlederne mer enn 15 år. Det er med andre ord et erfarent korps av mellomledere som utgjør studiens utvalg.

Tabell 2-7: Hvor lenge har du arbeidet i skolesystemet?

Navn	Prosent
0-5 år	3,1%
6-10 år	10,0%
11-15 år	16,9%
Mer enn 15 år	70,0%
N	700

På spørsmål om hvor mange år respondentene har vært mellomleder, viser fordelingen i tabell 2-8 naturlig nok et annet bilde. 24,9 prosent har 2-5 års erfaring som mellomleder, mens 5,8 prosent har vært mellomleder i mindre enn 2 år. Vi

må anta at sistnevnte kategori er førstegangsledere. Videre har 69,3 prosent mer enn 5 års erfaring som mellomleder, der 31,6 prosent er i intervallet 6-10 år. Samlet sett viser fordelingen en bred spredning av erfaringsbakgrunn i studiens utvalg.

Tabell 2-8: Hvor mange år har du vært mellomleder?

Navn	Prosent
Mindre enn 2 år	5,8%
2-5 år	24,9%
6-10 år	31,6%
11-15 år	20,2%
Mer enn 15 år	17,5%
N	708

2.4 SELVRAPPORTERTE FERDIGHETSBEHOV

Undersøkelsen ba også mellomlederne vurdere og rangere hvilke områder som de ser behov for å styrke ferdighetene sine i – knyttet til egen praktisk ledelse. I kompetansebegrepet⁷ er det følgelig bevisst valgt ut ferdighetsdimensjonen ut fra en teoretisk forståelse av at ferdighetene er avgjørende for rollemestring i yrker som kjennetegnes av såkalt substantiv kompleksitet – det vil si at det kreves mange ferdigheter for å mestre jobben (Rowan, 1994). Ferdighetene skal hjelpe lederne til å løse «handlingsgap» i egen ledelse: områder der man har teoretisk kunnskap, men mangler ferdigheter til å løse praktiske problemer (Pfeffer & Sutton, 1999).

stort behov. Snittverdiene av svarene på hver kategori er vist i tabell 2-9 nedenfor. En snittverdi på 2,0 gir således uttrykk for at det er «noe behov for forsterking av ferdigheter i denne kategorien», mens snittverdier over 2,0 angir et større behov. Det er verdt å merke seg at følgende ferdighetskategorier skårer over 2,0:

- arbeidsrettslige spørsmål
- gjennomføring av krevende personalsamtaler
- håndtering av kapittel 9A-saker i skolejuss
- forståelse av konfliktyper
- konflikthåndtering
- veiledning av enkeltlærere

Spørreskjemaet har predefinert 11 kompetanse kategorier og ber respondenten vurdere hver og én av dem i følgende svarfordeling: 1 = lite behov, 2 = noe behov, 3 = stort behov og 4 = svært

Dette er velkjente temaer, der det etterspørres praktiske ferdigheter i lederopplæring og lederutdanning.

7 Begrepet kompetanse omfatter dimensjonene evner, kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas, & Volpe, 1995)

Tabell 2-9: I dette spørsmålet ber vi deg vurdere hvilke ferdigheter du ser behov for å forsterke i egen praktisk ledelse.

Spørsmål	Gjennomsnitt	N
Konflikthåndtering	2,07	707
Arbeidsrettslige spørsmål	2,39	708
Møteledelse	1,71	706
Ledelse av team og faggrupper	1,85	704
Gjennomføring av krevende personalsamtaler	2,35	706
Veiledning av enkeltlærere	2,07	703
Håndtere juss-saker innenfor skolemiljø (Kapittel 9A)	2,25	703
Analyse av elevresultater	1,87	705
Analyse av data fra Elevundersøkelsen	1,77	704
Fordeling av ressurser	1,91	708
Forståelse av konflikttyper	2,07	707

Svaralternativer:

- 1 = lite behov
- 2 = noe behov
- 3 = stort behov
- 4 = svært stort behov

Som illustrasjon på spredning velges fordelingen på kategorien «konflikthåndtering», som hadde snittverdi av alle svarene på 2,07. Det vil si at det er «noe behov» for ferdighetsutvikling i dette temaet. Fordelingen i tabell 2-10 viser at rundt 20 prosent hver markerer lite behov og stort behov, mens da 56,7 prosent angir noe behov.

Tabell 2-10: Svarfordeling på kategorien «konflikthåndtering»

Navn	Prosent
Lite behov	20,4%
Noe behov	56,7%
Stort behov	18,7%
Svært stort behov	4,2%
N	707

2.5 OPPSUMMERING

Presentasjonen i delen ovenfor viser at undersøkelsens utvalg treffer godt den generelle definisjonen av mellomleder i skolen, og fremstillingen får også frem heterogeniteten i denne lederrollen. Dette inntrykket understøttes av at majoriteten opplever at de har en selvstendig jobb, slik det også er vist i norsk og internasjonal forskningslitteratur. En betydelig del av utvalget har stillingstittel «inspektør», men det er et generelt inntrykk at denne funksjonen har beveget seg nærmere en mellomlederrolle.

Majoriteten av utvalget er over 40 år, og 64,6 prosent er kvinner. Det er også en erfaren gruppe skolefolk, da 86,9 prosent har arbeidet mer enn 10 år i skolesystemet, og 69,3 prosent av utvalget har vært mellomleder i mer enn fem år. Mellomlederne ble bedt om å rangere behov for ferdighetsutvikling innenfor forhåndsdefinerte kompetansekategorier, og fordelingen i tabell 2-9 viser at konfliktemaer, juridiske temaer, veiledning og krevende personalsamtaler peker seg ut som aktuelle områder blant de kategoriene som er listet.

KAPITTEL 3: MELLOMLEDERNES JOBBTILFREDSHET

Dette kapitlet analyserer forklaringer på mellomledernes jobbtilfredshet ved hjelp paraplybegrepet psykologisk myndiggjøring, definert som en indre oppgavemotivasjon som manifesterer seg i fire kognitive egenskaper hos den enkelte: mening, mestringstro, innflytelse og autonomi. Denne studien undersøker de tre siste faktorene i psykologisk myndiggjøring. Mellomledernes jobbtilfredshet beskriver deres tilfredshet med det arbeidet de får utført og deres glede i jobben, mens begreperne mestringstro, innflytelse og autonomi beskriver selvstendige motivasjonsindikatorer i lederjobben som gir vesentlig forklaring på variasjon i mellomledernes jobbtilfredshet.

3.1 BEGREPET JOBBTILFREDSHET

Jobbtilfredshet defineres som «en behagelig eller positiv tilstand som følge av å vurdere ens jobb eller jobberfaringer» (Locke, 1976, s. 1300). Begrepet er utforsket empirisk i en rekke studier på tvers av en rekke yrker og bransjer på grunn av den store betydningen jobbtilfredshet har for å styrke jobbutførelse og jobbprestasjoner og redusere tilbøyeligheten til å ville slutte i jobben (Wilkin, 2013). Også i studier av norske rektorer og mellomledere er det dokumentert at høy jobbtilfredshet reduserer intensjon om å slutte i jobben som skoleleder (Brandmo et al., 2019; Skaalvik, 2020a).

I denne undersøkelsen ble variabelen jobbtilfredshet belyst gjennom spørsmål som dekket *tilfredshet med det arbeidet en får utført og generell glede over den skolen hen har valgt å arbeide på*. En analyse av de 676 svarene på jobbtilfredshet indikerer at *norske mellomledere trives «i stor grad» i skolen*. Gjennomsnitt på en skala fra 1 poeng (trives «ikke i det hele tatt») til 5 poeng (trives «i svært stor grad») gir et gjennomsnitt på 3,9 poeng (4,0 poeng betyr trives «i stor grad»). Men svarene *varierte* også maksimalt, fra ett svar på 1,0 poeng i snitt på de tre spørsmålene (5 svar under 2,0 poeng) og 18 svar på 5,0 poeng i snitt.⁸

Merk at en rekke av de påfølgende analysene inkluderer følgende kontrollspørsmål knyttet til mellomledernes bakgrunn: 1) Kjønn (kvinne = 1, mann = 2), 2) Din alder, 3) Hvor lenge har du har du arbeidet i skolesystemet? og 4) Hvor mange år har du vært mellomleder? Ingen av disse kontrollvariablene var relatert til jobbtilfredshet, men alder var «marginalt» positivt relatert til jobbtilfredshet.⁹ Variasjonene i de fire kontrollvariablene kan «forklare» 2 prosent av variasjonen i jobbtilfredshet.

3.2 TEORETISK FORKLARINGSMODELL: PSYKOLOGISK MYNDIGGJØRING

Til å forklare mellomledernes jobbtilfredshet valgte vi i denne studien variabler som alle er knyttet til paraplybegrepet psykologisk myndiggjøring (Spreitzer, 1995). Psykologisk myndiggjøring er et indre styrt motivasjonsbegrep som kommer til uttrykk i fire mentale aktiviteter på individnivå: *mestringstro* (kompetanse), *autonomi* (selvbestemmelse), *innflytelse* og *meningsfullhet*¹⁰. De tre første begrepene er inkludert i vår studie. Psykologisk myndiggjøring kan enkelt forklares slik: «*Psykologisk myndiggjøring er at man i økende grad tenker og føler at man har fått mer myndighet på jobben, mens strukturell myndiggjøring (...) dreier seg om at man faktisk har fått mer myndighet på jobben, i form av desentralisering og delegering av oppgaver og ansvar. Vi ser at de to innfallsvinklene egentlig dreier seg om det samme fenomenet, bare sett fra to ulike synsvinkler. Forskning med utgangspunkt i psykologisk myndiggjøring vil derfor kunne gi mange av de samme effektene som forskning på strukturell myndiggjøring»* (Hjertø, 2013, s. 234). Dermed kan vi få bekreftet eller avkreftet gyldigheten av følgende påstand: Skoleledere kan påvirke mellomledernes jobbtilfredshet gjennom å stimulere mellomledernes *mestringstro*, *autonomi* og *innflytelse* knyttet til jobben.

Siden mestringstro, autonomi og innflytelse kan betraktes som ulike dimensjoner av psykologisk myndiggjøring¹¹, har vi funnet det nødvendig å legge hovedvekten på å analysere disse variablene samlet (i tillegg til kontrollvariablene), slik at resultatet for hver enkelt variabel (dimensjon) er kontrollert for effektene av de to andre variablene. Men også de individuelle resultatene blir presentert. Den klart sterkeste prediktoren av de tre positive myndiggjøringsvariablene på jobbtilfredshet var mellomledernes autonomi på jobben¹². Også mellomledernes mestringstro var relatert til jobbtilfredshet¹³.

3.3 MESTRINGSTRO

Ifølge den amerikanske psykologiprofessoren Albert Bandura påvirker individets mestringstro, definert som tro på ens kapasitet til å oppnå ønskede resultater, folks atferd, motivasjon, og til slutt suksess eller mangel på suksess gjennom arbeidet (Bandura, 1997). Ved lav mestringstro eller fravær av mestringstro vil medarbeidere typisk avholde seg fra å investere energi og innsats i oppgaver, ganske enkelt fordi en antar at anstrengelsene vil være fanyttes. Tro på fremtidig mestring sti-

⁸ Vi belyste også to andre kanskje litt uvanlige trivselsrelaterte spørsmål: Disse to hang godt sammen innbyrdes, men hang ikke sammen med de øvrige spørsmålene om jobbtilfredshet. De to spørsmålene dreide seg om hvorvidt respondenten «brydde seg mye om» hva som skjedde på sin skole, og om de til sine venner omtalte sin egen skole som et «flott arbeidssted». Denne variabelen – som vi ikke har analysert nærmere i denne omgang – hadde et snitt på 3,0, som i skalaen betegnes som «nøytral» mellom «uenig» og «enig». Å oppnå 3 poeng på en skala fra 1 til 5 på to så positivt ladede spørsmål må etter vår oppfatning kunne sies å bekrefte den relativt høye trivselscoren på 3,9 poeng.

⁹ ($\beta = 0,04$; $p < 0,06$; $N = 656$). Mange betegner p – verdier mellom 0,05 og 0,10 som «marginalt» signifikant.

¹⁰ Begrepet *meningsfullhet* (engelsk: *meaningfulness*) beskriver en stor grad av samsvar mellom det som kreves i jobben, og arbeidstakerens egne mål, verdier og standarder (Thomas & Welthouse, 1990).

¹¹ Engelsk term: *psychological empowerment*

¹² ($\beta = 0,34$; $p < 0,001$; $N = 653$)

¹³ ($\beta = 0,09$; $p < 0,05$; $N = 653$)

muleres også av faktisk mestring som i en læringssyklus (Wood & Bandura, 1989). En rekke studier fra ulike skolesystemer har påvist viktigheten av denne formen for handlingskompetanse i utøvelsen av læreryrket (se Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; Tschannen-Moran & Mc Master, 2009). Lærere med høy grad av mestringstro vil mest sannsynlig gå optimistisk og proaktivt inn i relasjon til elever som blir opplevd og omtalt som svake og umotiverte, mens det motsatte vil være tilfellet for lærere med lav mestringstro (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Lærere med høy mestringstro vil også være mer motstandsdyktige for «tilbakeslag» i jobben når det de prøver på, ikke gir ønsket effekt; «gjennom gjentatt suksess blir sannsynligvis den negative innflytelsen av tilfældige fiaskoer redusert» (Bandura, 1977, s. 195). Det siste tiåret har mestringstro i grupper av lærere, omtalt som kollektiv mestringstro, fått stor oppmerksomhet, da denne kapasiteten henger tett sammen med elevenes læring og resultater (Eels, 2011; Goddard et al., 2000).

Flere norske studier har undersøkt mestringstro blant skoleledere i ulike kontekster. Cecilie Skaalvik publiserte en studie av norske rektorer som påviste at rektorenes mestringstro reduserte belastningsfaktorene i jobben og stimulerte de faktorene som rektorene opplevde som psykologiske jobbbressurser (Skaalvik, 2020c)¹⁴. Tilsvarende avdekket en annen studie betydningen av mestringstro for å gi større engasjement i jobben som rektor, redusere emosjonell utmattelse og redusere tilbøyelighet til å slutte i jobben (Skaalvik, 2020b). En norsk studie av mellomledere i skolen påviste betydningen av mestringstro for autonomi og rolleklarhet, samt at mestringstro ble stimulert av tillitsrelasjonene til rektor (Brandmo et al., 2019). Hjertø og Paulsen har videre studert ledergrupper i norsk skole, både på skolenivå og skoleeiernivå, og betydningen av gruppenes mestringstro er godt dokumentert som en produktiv faktor for læring i ledergruppen¹⁵ (Hjertø & Paulsen, 2017, 2019; Paulsen & Hjertø, 2019).

Spørsmålene vi brukte for å måle mellomledernes mestringstro, dekket samlet sett *suksessfull mestring av utfordrende og vanskelige og viktige oppgaver*. Analysene våre viste at mellomledernes mestringstro er høy, med en skår på 4,0 («enig» i spørsmålene). Mestringstro predikerte jobbtilfredshet¹⁶ kontrollert for de fire kontrollvariablene kjønn, alder, ansiennitet i skolesystemet og ansiennitet som mellomleder¹⁷. Når effekten av mestringstro ble testet sammen med innflytelse og autonomi (+ kontroll), var mestringstro fortsatt relatert til jobbtilfredshet, men da betydelig svakere¹⁸.

14 Se artikkel av Cecilie Skaalvik i *Skolelederen* nr. 2/2021.

15 *Mellomledernes læring gjennom engasjement i rektors ledergruppe blir belyst i kapitlene 4 og 5 i denne forskningsrapporten.*

16 ($\beta = 0,10$; $p < 0,05$; $N = 653$). « $p < 0,05$ », betyr at det er 5 prosent sannsynlighet for at det ikke er noen sammenheng mellom de to variablene. *N er utvalgets størrelse.*

17 ($\beta = 0,18$; $p < 0,001$; $N = 653$).

18 ($\beta = 0,09$; $p < 0,05$; $N = 643$).

19 engelsk term: *impact*

20 ($\beta = 0,15$; $p < 0,001$; $N = 655$).

21 ($\beta = 0,10$; $p < 0,05$; $N = 653$).

22 ($\beta = 0,06$; $p < 0,10$; $N = 654$), «marginalt signifikant».

3.4 INNFLYTELSE

En mellomleder vil alltid være avhengig av innflytelse¹⁹, både overfor andre i ledergruppen og overfor de ansatte som mellomlederen har et lederansvar for. Begrepet *innflytelse* dreier seg om i hvilken grad individet har tro på at det kan påvirke sin arbeidskontekst, og er det motsatte av lært hjelpeløshet på jobben (Spreitzer, 1995). Mens lært hjelpeløshet beskriver en opplevd mangel på å kunne påvirke prosessene og resultatene i jobben, så er innflytelse en kognitiv tro på det motsatte: en persepsjon av at man kan påvirke hva som skjer i arbeidet, så vel som å påvirke resultatene (Brockner et al., 2004). I skoler beskriver termen innflytelse lærernes tro på at de har evne til å få utført pedagogiske oppgaver, at de kan øve innflytelse på kollegaene, samt en tro på at de kan påvirke elevenes resultater (Short & Rinehart, 1992). Både mestringstro og innflytelse har sine røtter i Albert Banduras sosial-kognitive teori (Bandura, 1986), men det er noen begrepsmessige nyanser mellom de to: Mens mestringstro omfatter en persons tro på at hun eller han kan mestre oppgavene ferdighetsmessig godt, handler innflytelse om personens tro på sin mulighet til å påvirke arbeidskontekst og resultater (Hjertø, Paulsen, & Thiveräinen, 2014).

Studien undersøkte tre spørsmål innenfor *innflytelse: innflytelse på andre ledere, lærere og øvrige ansatte*. Analysene indikerte at mellomlederne har meget stor tro på egen innflytelse på kollegaer og andre ansatte, med et snitt på 4,3 av 5 mulige poeng. Videre viste analysene en sterkt signifikant, positiv relasjon mellom ledernes innflytelse og deres jobbtilfredshet²⁰ kontrollert for de fire kontrollvariablene kjønn, alder, ansiennitet i skolesystemet og ansiennitet som mellomleder, og også når relasjonen ble kontrollert for mellomledernes mestringstro²¹, men ikke når vi kontrollerte for autonomi, hvor innflytelse ble «marginalt» relatert til jobbtilfredshet²². Vi ser at mellomledernes autonomi er den som i størst grad tar opp i seg eller erstatter de positive relasjonen mellom innflytelse og jobbtilfredshet.

3.5 AUTONOMI

Autonomi er enklest definert som *graden av frihet og skjønn som et individ har i å utføre tildelte oppgaver* (Hackman, 1983). Autonomi handler om i hvilken grad arbeidskonteksten gir mulighet for vesentlig frihet, uavhengighet og skjønnsutøvelse i valg av hvilke arbeidsprosedyrer som er mest hensiktsmessige for å utføre jobben. Videre handler det om at man har innflytelse på hvordan ressurser skal anvendes. I en større studie av norske kommunale ledere fant vi at autonomi var en vesentlig faktor for effektiv læring ved at lederne kunne påvir-

ke læringsmål, læringsmetoder og veiledningsform (Paulsen & Hjertø, 2014).

Analysene våre i denne studien viser at mellomledernes autonomi var høy 3,8 (4 poeng betød «enig» i spørsmålene), men variasjonen i svarene var nesten dobbelt så høy som for mestringstro. Vi en sterkt signifikant, positiv relasjon mellom mellomledernes autonomi og deres jobbtilfredshet²³, kontrollert for de fire kontrollvariablene kjønn, alder, ansiennitet i skolesystemet og ansiennitet som mellomleder. Nærmere analyser viste en meget robust sammenheng mellom autonomi og jobbtilfredshet, selv kontrollert for de fire kontrollvariablene, innflytelse og mestringstro²⁴. Totalmodellen for relasjonen mellom psykologisk myndiggjøring og jobbtilfredshet hadde en forklaringskraft på 16,9 prosent. Blant de tre prediktorene er det verdt å legge merke til den sterke forklaringskraften («forklart varians») som autonomi står for. De fire kontrollvariablene samt innflytelse og mestringstro hadde samlet en forklaringskraft på 6,4 prosent. Autonomi alene kunne vise til en forklaringskraft på 10,5 prosent alene, det vil si 62 prosent av den forklarte variasjonen av mellomledernes jobbtilfredshet. Det er vel verdt å dvele ved de seks spørsmålene og påstandene som ligger bak den sterke forklaringskraften til autonomi:

- Jeg kan i stor grad selv bestemme min egen arbeidstid.
- I hvor stor grad opplever du at rektor er dyktig til å delegerer ansvar og myndighet til dere andre i ledergruppen?
- I min arbeidshverdag har jeg tilstrekkelig frihet til å ta beslutninger i viktige saker.
- Jeg har som mellomleder er svært selvstendig jobb.
- Min overordnede gir meg stor frihet i å definere mine ansvarsområder selv.
- I min arbeidshverdag har jeg tilstrekkelig frihet til å ta beslutninger i viktige saker.

3.6 HVA BETYR DETTE I PRAKSIS?

Våre funn indikerer at *innflytelse, mestringstro og autonomi* tydelig henger sammen med mellomledernes *jobbtilfredshet*. Modellen forklarte statistisk sett 16,9 prosent av variasjonene i mellomledernes rapporterte jobbtilfredshet. Modellen indikerer samtidig et klart budskap til skolens rektorer: Det å arbeide med mellomledernes opplevelse av innflytelse, deres mestringstro og helt spesielt deres opplevelse av autonomi gir økt jobbtilfredshet. Det innebærer en viss skjønnsutøvelse i eget lederdomene for hvordan planer tilpasses det enkelte trinn eller den enkelte avdeling, samt hvordan mål konkretiseres i praktisk handling. Dette resonnementet er dokumentert i en svært anerkjent studie av Susan M. Printy, som er forsker ved Michigan State University, som målte og analyserte innflytelse fra rektor og mellomlederne i et samtidig design. Et kjennetegn ved den praktiske ledelsesutøvelsen var at rektorenes viste aksept for at mellomlederne kunne operasjonalisere skolens mål og visjoner til hva det betyr for den enkelte lærerens egen skjønnsutøvelse (Printy, 2008). Videre må rektorer og skoleeiere redusere usik-

23 ($\beta = 0,37$; $p < 0,001$; $N = 656$).

24 ($\beta = 0,34$; $p < 0,001$; $N = 653$).

kerhet og tvetydighet i hva rollen som mellomleder innebærer for den enkelte: *Skiftende og uklare forventninger fungerer negativt*.

Det er viktig å være oppmerksom på at de klassiske arbeidene om autonomi i arbeidslivet (Hackman & Oldham, 1980) er spesielt sterkt knyttet til organisasjoner i arbeidslivet, som jo per definisjon setter rammer for tillatt og/eller ønskelig atferd i organisasjonen. I en vitenskapelig artikkel foreslo derfor Kiggundu (1981) at autonomi også måtte leve i sameksistens med begrepet gjensidig avhengighet. Å ha full frihet går ikke i en organisasjon hvor man er i et *gjensidig avhengighetsforhold* til sine nærmeste kollegaer. Det peker mot temaet i de neste to kapitlene: å arbeide som team i ledergruppen.

3.7 OPPSUMMERING

På bakgrunn av undersøkelsen har vi i dette kapitlet påvist en sterk relasjon mellom psykologisk myndiggjøring av mellomlederne og deres jobbtilfredshet. Innenfor rammeverket psykologisk myndiggjøring har vi i dette kapitlet relatert faktorene autonomi, mestringstro og innflytelse til mellomledernes jobbtilfredshet, og alle disse tre uavhengige variablene predikerer eller påvirker jobbtilfredshet.

KAPITTEL 4: MELLOMLEDERNES PRAKSISLÆRING I LEDERGRUPPENE

I dette kapitlet presenterer vi den første forklaringsmodellen til mellomledernes opplevelse av praksislæring i rektors ledergruppe, der læring er målt som styrking av kunnskaper, ferdigheter og holdninger relatert til egen ledelse. Analysene konkluderer med en forklaringsmodell som dokumenterer statistisk at mellomledernes praksislæring i ledergruppen er avhengig av teamarbeid, målorientering og lederstøtte fra rektor. I analysene omfatter variabelen lederstøtte både tillit til rektor, ved mellomlederens opplevelse av at rektor opptrer troverdig, samt direkte støtte og tilbakemelding fra rektor til jobben som mellomleder utfører. Studiens funn understreker betydningen av at rektors ledergruppe arbeider som et team, gjennom saker med gjensidig avhengighet mellom medlemmene, og at de tar et felles ansvar for resultatene. Tilsvarende fremstår målorientering, en bevissthet i ledergruppen om at man arbeider for felles mål, som en systematisk forklaring på praksislæring.

4.1 LEDERGRUPPEN SOM LÆRINGSARENA FOR MELLOMLEDERNE

Lillejord og Børtens (2018) oversiktsstudie av mellomlederne i arbeidssituasjon og kompetansebehov konkluderer med at mellomlederne har behov for særskilt kompetanse i kollektive ledelsesformer for å kunne lede lærende profesjonsfellesskap innenfor sine respektive avdelinger. I tråd med dette argumentet fremstår rektors ledergruppe som en hovedarena for å utvikle slike ferdigheter sammen med lederkollegaer man har tillit til. Formulert retorisk: Dersom mellomlederne ikke kan erfare og lære kollektive ledelsesformer gjennom egen ledergruppe, hvor ellers skal de kunne lære det? Det underliggende teoretiske argumentet er at ledergrupper i skolen også bør kunne fungere som lærende team. Rent praktisk betyr det at rektor og mellomlederne bør bruke vesentlige deler av ledergruppens tid til å utvikle og forbedre egne handlingsteorier om praktisk ledelse, noe som i neste omgang kan gjøre det lettere for mellomlederne å håndtere ledelsesutfordringer i eget profesjonsfellesskap.

Det er imidlertid betydelig variasjon når det gjelder i hvilken grad ledergruppene i skolen lykkes i å ivareta et slikt formål om å være et verksted for praksislæring i ledelse. Gjennom dataanalysene vil vi bidra med forklaringsmodeller for dette praksislæringsdilemmaet. Den avhengige variabelen i dette kapitlet er mellomledernes opplevelse av læring gjennom arbeidet i rektors ledergruppe, ved at mellomlederne opplever at både kunnskaper, ferdigheter og holdninger blir styrket gjennom arbeidet, og at denne praksislæringen er relatert til deres jobb som ledere i skolen. Vi kartlegger således opplevde læringsresultater i ledergrupper, og denne variabelen, opprinnelig fra Harvard-professor J.R. Hackmans gruppeforskning (Hackman, 1990), har vi tidligere anvendt i studier av ledergrupper i norsk skole (Hjertø & Paulsen, 2017, 2019; Paulsen & Hjertø, 2019). Læringsvariabelen består av fire spørsmål som dekker opplevelse av å ha styrket sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til å jobbe sammen med kollegaer på senere arbeidsoppgaver, samt bedre tilgang til relevante ledelsesmetoder og ledelsesverktøyer.

25 Skala: (1) helt uenig, (2) uenig (3) nøytral, (3) enig (4) og (5) helt enig.

4.2 ARBEIDER REKTORS LEDERGRUPPER SOM TEAM?

Et team kan defineres som «... en relativt autonom arbeidsgruppe på minst tre personer som i høy grad arbeider gjensidig oppgaveavhengig av hverandre over tid, som i stor grad er felles, eksternt ansvarlige for å innfri gruppens resultatmål, og hvor teammedlemmenes relasjoner er gruppens grunnleggende bestanddel» (Hjertø et al., 2021), se også Hjertø (2013). Vår definisjon bygger på forskning fra en tidsperiode da fremtredende forskere forsøkte å rydde opp i den da blomstrende floraen av uklare teamdefinisjoner og urealistiske holdninger til hva team kunne prestere (Cohen & Bailey, 1997; Hackman, 1987; Sundstrom, De Meuse, & Futrell, 1990).

Teamformen slik vi har definert den ovenfor, kan være den beste samarbeidsformen man kan ha i grupper. Det ligger stor kraft i en felles erkjennelse av at vi både trenger hverandre, og at vi til syvende og sist også står felles ansvarlige for det vi presterer. Denne kraften kommer ofte til syne i lagsport, som for eksempel i håndball. Her skal det ikke være verken synderbukker eller stjerner som «vant kampen alene». Linjespilleren som skåret bøltevis av mål, sier at «jeg fikk så mange glimrende innspill». Keeperen som «stengte buret», sier at «forsvaret tok det ene hjørnet og jeg tok det andre». I lagsport må man virkelig skjønne hva et team er, for å kunne prestere – for ikke å si overleve. Det som imidlertid har blitt undersøkt i litteraturen, er at teamarbeid også kan være svært krevende, spesielt når mye står på spill. Det er ille når den gjensidige avhengigheten gjør at man mislykkes med egen innsats fordi én eller flere av de andre i teamet ikke presterer. Og det er ekstra ille når man må stå oppreist og ta kritikken som hagler mot teamets dårlige innsats, når man selv føler at man har gjort et god jobb.

I undersøkelsen spurte vi mellomlederne om i hvilken grad de opplevde at de var gjensidig avhengig av hverandre i sin utøvelse av ledelse på skolen, og i hvor stor grad de opplevde å ha et felles ansvar i ledergruppen for skolens suksess. Svarene på en skala fra 1 til 5 fra 653 mellomledere ga et gjennomsnitt på 3,6 for spørsmål om gjensidig avhengighet og 4,1 på spørsmål om felles ansvar (3,9 som gjennomsnitt av begge spørsmålene). Vi kan føye til at kravet om «en relativt autonom arbeidsgruppe» i definisjonen også er innfridd for skolens ledergruppe, i første rekke gjennom den sterke posisjonen rektor som «teamleder» har i skolesystemet, med sin direkte rapporteringslinje opp til kommunedirektøren. I tillegg opplever også mellomlederne i rektors ledergruppe høy grad av autonomi, som også er et element i teamdefinisjonen, men ikke innlemmet i de videre analysene våre. På fire spørsmål om frihet til å kunne definere egne ansvarsområder, om de hadde generell selvstendighet i jobben; og om de hadde frihet til å ta beslutninger i viktige saker, svarte 53 prosent av mellomlederne 4 poeng («enig») eller mer²⁵, mens hele 74 prosent svarte 3,5 poeng.

En god kandidat til den dypeste frihetsdimensjonen blant spørsmålene var «Min overordnede gir meg stor frihet i å definere mine ansvarsområder selv». Her var 61 prosent av mellomlederne «enige». I en tradisjonell organisasjonsteoretisk

forstand er den ansattes ansvarsområder allerede definert i utgangspunktet, og den eneste som kan endre på dette, er den overordnede, og da under spesifiserte betingelser (for eksempel som resultat av en forhandlingsprosess mellom partene eller force majeure-situasjoner). Selv om det ofte kan skje mindre justeringer i ansvarsforhold i praksis, så er det nesten litt oppsiktsvekkende at 410 av de 672 mellomlederne opplevde at de har «stor frihet» til å selv *definere* hva de skulle ha *ansvaret* for i jobben sin.

4.3 TEAM OG OPPLEVELSE AV LÆRING

Vi gjennomførte en analyse for å se hvordan teamformen var relatert til opplevelse av læring i teamet. Resultatene i analysen ble kontrollert for kjønn, alder, ansiennitet i skolesystemet og ansiennitet som mellomleder. Vi fant at mellomledernes opplevelse av gjensidig avhengighet var sterkt, positivt relatert til opplevelse av læring i teamet²⁶, og at opplevelsen av felles ansvar i like stor grad var sterkt, positivt relatert til opplevelse av læring i teamet²⁷. Det tredje elementet i teamdefinisjonen er relativt høy grad av autonomi. Også dette elementet var sterkt positivt relatert til opplevelse av læring i teamet²⁸. Samlet sett så kunne de tre hovedelementene i teamdefinisjonen forklare hele 32,9 prosent av variasjonen i opplevelse av læring i teamet. Dette er en nærmest oppsiktsvekkende høy prosentandel. For å sette det på spissen: I realiteten innebærer dette at når en gruppe begynner å etablere seg som et team, vil en tredel av jobben med å etablere høy grad av læring i ledergruppen allerede være på plass.

Det å drive teamarbeid har lenge vært et moteord som enhver leder med respekt for seg selv hevder å gjøre. Spissformulert kan man ut fra disse resultatene hevde at hvis man sørger for å strukturere en gjensidig avhengighet mellom gruppemedlemmenes arbeidsoppgaver, etablere et i stor grad felles ansvar, eller i det minste stor ansvarsfølelse, og til slutt gi gruppemedlemmene relativt stor grad av frihet og bestemmelsesrett på det individuelle plan, så forteller vår analyse at «cirka en tredel av jobben allerede er gjort». De tre elementene i definisjonen vil ha en konstruktiv påvirkning på gruppens – eller nå teamets – arbeid, i hvert fall når det gjelder opplevelsen av en lærende ledergruppe, og med stor sannsynlighet opplevelsen av *en mer lærende ledergruppe enn man hadde tidligere*.

4.4 LEDERSTØTTE OG LÆRING

Undersøkelsen analyserer også hvordan lederstøtte fra rektor henger sammen med mellomledernes læring i ledergruppen. Relasjonen mellom rektor og den enkelte mellomleder er per definisjon asymmetrisk gjennom rektors posisjon i skolens myndighetshierarki. Denne ubalansen i maktforholdet må rektor være seg bevisst i samspeilet med de andre i ledergruppen for

26 ($\beta = 0,266$; $p < 0,001$; $N = 653$).

27 ($\beta = 0,28$; $p < 0,001$; $N = 652$).

28 ($\beta = 0,17$; $p < 0,001$; $N = 652$).

29 ($\beta = 0,546$; $p < 0,001$; $N = 655$).

30 ($\beta = 0,546$; $p < 0,001$; $N = 655$).

å bli gitt tillit fra mellomlederne. Rektor er i denne posisjonen i ledergruppen tillitsmottaker (Grimen, 2013), og det innebærer at de som sitter rundt rektors bord, ikke er i tvil om at de har rektors støtte når det trengs. Samtidig vil et støttende lederskap fra rektors side også stimulere en slik tillitsrelasjon. Lederstøtte fra rektor har vi kartlagt gjennom følgende indikatorer: tydelige tilbakemeldinger, godt samarbeid, støtte i implementeringsarbeid, engasjement, god veiledning, integritet, ærlighet og troverdighet. Vår analyse av relasjonen mellom lederstøtte og læring i teamet, kontrollert for alder, kjønn, ansiennitet i skolesystemet og ansiennitet som mellomleder, viste at mellomledernes opplevelse av lederstøtte var sterkt, positivt relatert til opplevelse av læring i teamet²⁹. Modellen forklarte 31 prosent av variasjonene i mellomledernes opplevelse av læring, og dermed betyr lederstøtte om lag like mye for ledergruppens læring som teamformen gjorde (på grunn av overlapping kan ikke prosentallene summeres). Konklusjonen er således entydig: Mellomledere som oppgir høy lederstøtte, rapporterer også et høyt læringsnivå i teamet.

4.5 MÅLORIENTERING

En undervurdert, men svært praksisrelevant faktor for teamlæring er gruppens målorientering. I vår studie beskriver denne variabelen at ledergruppen har investert mye tid i å klargjøre målene for arbeidet; at møtene har klare mål, og at det har vært klart hva som har forventet av ledergruppen; og at ledergruppen har brukt tid til å forsikre seg om at hvert medlem forstår gruppens oppgaver.

En høy grad av målorientering vil være synonymt med at ledergruppen har en mer omforent forståelse av prioritinger, formål og retning for arbeidet enn hvis graden av målorientering er lav. Vi gjennomførte en analyse for å se hvordan målorientering var relatert til opplevelse av læring i teamet. Resultatene i analysen ble kontrollert for alder, kjønn, ansiennitet i skolesystemet og ansiennitet som mellomleder. Vi fant at mellomledernes opplevelse av målorientering var sterkt, positivt relatert til opplevelse av læring i teamet³⁰. Modellen hadde en forklart varians på hele 45 prosent av de totale variasjonene i mellomledernes opplevelse av læring i teamet. Dette stemmer også overens med funn fra «Rektorundersøkelsen 2018», utført for Skolelederforbundet, der vi avdekket at målorientering støttet ledergruppens læring (Hjertø & Paulsen, 2019). Konklusjonen: Mellomledere som oppgir høy grad av målorientering, rapporterer også et høyt læringsnivå i teamet.

4.6 OPPSUMMERING

Hva er så totaleffekten på læring fra *både* det å arbeide som et team, oppleve lederstøtte og etablere en gjennomgående målorientering i ledergruppen? Analysen ga følgende resultater:

Den sterkeste faktoren med klar margin var målorientering³¹, dernest lederstøtte³² og deretter team som ledergruppeform³³. Samlet sett (inkludert kontrollspørsmålene) forklarte modellen hele 51 prosent av variasjonene i mellomledernes opplevelse av læring i teamet.

I forrige kapittel presenterte vi funnene våre om mellomlederne jobbtilfredshet, mens vi i fremstillingen ovenfor har presentert funn om mellomledernes opplevelse av læring – eller mer presist, praksislæring – i rektors ledergruppe. Jobbtilfredshet og læring er (sammen med prestasjoner) knyttet til begrepet effektivitet. I vår sammenheng forstår vi effektivitetsbegrepet i retning av «virkningsfullt»³⁴, det vil si at en handling «virker» ut fra det som er målet for handlingen (Skodvin & Aamodt, 2001). Vi presenterte et empirisk grunnlag for å hevde at *mestringstro* («selv når ting er vanskelig, kan jeg prestere ganske godt»), *innflytelse* («jeg tror jeg kan ha innflytelse på de ansatte gjennom mine handlinger») og *autonomi* («jeg har som mellomleder er svært selvstendig jobb») virker positivt på mellomledernes *jobbtilfredshet* («i hvilken grad er du fornøyd med det arbeidet du får utført i din stilling/funksjon?»).

I dette kapitlet har vi presentert et empirisk grunnlag for å hevde at *målorientering* («ledergruppen har investert mye tid til å klargjøre våre mål»), *lederstøtte* («min nærmeste leder etterspør ofte mine erfaringer i ledelsesspørsmål») og det å arbeide som et *team* (høy gjensidig avhengighet og høyt felles ansvar) virker positivt på mellomledernes *praksislæring* («gjennom arbeidet i ledergruppen på skolen har jeg fått tilgang til ledelsesmetoder og ledelsesverktøyer som er relevante for jobben min som mellomleder»). Man kan kanskje foreslå at funn i dette kapitlet sammen med kapittel 3 kan fungere som en solid begrunnet «rektors håndbok i effektive ledergrupper» ved å bruke de tre ingrediensene i forrige kapittel til å heve mellomledernes jobbtilfredshet i ledergruppen og de tre i dette kapitlet til å skape læringsopplevelser. Kanskje aller helst kan man blande alle de seks faktorene sammen til en systematisk handlingsplan for å øke trivsels- og læringselementene for mellomlederne i skolen.

31 $(\beta = 0,43; p < 0,001; N = 652)$

32 $(\beta = 0,21; p < 0,001; N = 652)$

33 $(\beta = 0,17; p < 0,001; N = 652)$

34 Store norsk leksikon (<https://snl.no/.search?query=effektiv>).

Dette kapitlet går et steg videre i analysene av mellomledernes læring gjennom engasjementet i rektors ledergruppe. Det underliggende resonnementet består i at gruppelæring i rektors ledergruppe er essensielt for mellomledernes utvikling og kompetanse i ledelse, og dette kapitlet bringer inn nye forklaringsfaktorer, som særlig handler om gruppeklime og gruppeprosesser. Funnene i studien viser at disse faktorene forklarer betydelig variasjon i mellomledernes praksislæring: Høy psykologisk trygghet i ledergruppe, tilsvarende lav tilbøyelighet til konfliktunnvikning og hyppig samarbeidsfokus bidrar til bedre praksislæring for mellomlederne i rektors ledergruppe.

5.1 PRAKSISLÆRING I LEDERGRUPPER

Til grunn for studien ligger et teoretisk perspektiv som anerkjenner ledelse og praksislæring i ledelse også som et gruppefenomen, slik Edgar H. Schein og Peter A. Schein argumenterer for: «*En effektiv gruppe eller et effektivt team skaper i like sterk grad betingelser for ledelse som at ledere skaper effektive team*» (Schein & Schein, 2018, s. xiv). Vår læringsvariabel inneholder måling av om mellomlederne opplever at deres kompetanse blir styrket gjennom engasjementet i ledergruppen, og vi bruker både holdninger, kunnskap og ferdigheter relatert til praksislæring relevant for mellomledernes ledelse og i tillegg for gruppebasert ledelse. Vår læringstilnærming er validert og kvalitetssikret gjennom tidligere forskningsartikler og forskningsrapport (Hjertø & Paulsen, 2017, 2019; Paulsen & Hjertø, 2019), og læring gjennom engasjementet i ledergruppen er målt gjennom disse indikatorene:

Å arbeide i ledergruppen har økt min kunnskap om å jobbe sammen på etterfølgende oppgaver. Arbeidet i denne gruppen har økt mine ferdigheter i å jobbe sammen på senere oppgaver. Gjennom arbeidet i ledergruppen på skolen har jeg fått tilgang til ledelsesmetoder og ledelsesverktøyer som er relevante for jobben min som mellomleder. Arbeidet i denne ledergruppen har aktivert holdninger som kan forbedre min evne til å arbeide sammen med kollegaer på senere grupperelaterte oppgaver.

5.2 PSYKOLOGISK TRYGGHET OG LÆRING

Psykologisk trygghet betegner et klima bygd på tillit og respekt mellom medlemmene som gir seg uttrykk i en felles overbevisning om at gruppen er en «risikofri sone», der gruppe medlemmene kan si det de mener, uten å bekymre seg for negative mellommenneskelige reaksjoner: marginalisering, hersketeknikker, ubehagelige personkarakteristika eller å bli «satt på plass». Harvard-professor Amy C. Edmondson brakte dette fenomenet inn i gruppeforskning på 1990-tallet gjennom empiriske studier av grupper på amerikanske sykehus, der hun fant at de gruppene som skåret høyt på psykologisk trygghet, var mer effektive, skåret seg selv høyere på læringsprosesser og rapporterte ti ganger så høy frekvens av operative feil som de

gruppene med lav psykologisk trygghet (Edmondson, 1999). Denne felles overbevisningen om at gruppeklime er en psykologisk trygg sone, er for det meste en form for taus kunnskap i gruppen som tas for gitt og ikke nødvendigvis diskuteres åpent av enkeltmedlemmer eller gruppen som helhet (Edmondson, 1999, s. 354). Psykologisk trygghet fremstår følgelig som avgjørende for «voicing»: at feil, kvalitetsbrist, avvik og nødvendige forbedringer skal bli tatt opp i møtene, og at møtene skal bli etterfulgt av handlinger (Edmondson, 2003).

Edmondson har senere påvist at psykologisk trygghet i grupper er positivt relatert til ulike former for læring: tilbøyelighet til å søke tilbakemelding fra kollegaer og tilsvarende å søke hjelp og å snakke åpent om bekymringer og feil (Edmondson, 2004; Edmondson & Lei, 2014). I tre separate studier av norske skoleledergrupper, både på skolenivå og skoleeiernivå, har vi også avdekket at psykologisk trygghet stimulerer den enkelte leders praksislæring i ledelse (Hjertø & Paulsen, 2017, 2019; Paulsen & Hjertø, 2019). Med utgangspunkt i målemodellen anvendt i våre tidligere ledergruppestudier, utviklet med basis i Edmondsons (1999) forskning, måler vi psykologisk trygghet i ledergruppen gjennom disse indikatorene:

- Det er ikke vanskelig å spørre andre medlemmer i denne ledergruppen om hjelp.
- Mine ferdigheter og kunnskaper er verdsatt i denne ledergruppen.
- I min ledergruppe opplever jeg at det er trygt å ta opp problemer og tøffe spørsmål.
- Hvis du gjør en feil i denne ledergruppen, blir det aldri brukt mot deg.
- Jeg opplever at vi i ledelsen har en felles kultur hvor vi kan kritisere hverandre på en konstruktiv måte.
- Jeg opplever at mine kollegaer i ledelsen gir meg støtte og oppmuntring.

5.3 SAMARBEIDSPROSESSER

Teorier om samarbeid³⁵ i grupper og organisasjoner har vært særlig opptatt av spenninger mellom samarbeid og konkurranse (Deutsch, 1949) samt forholdet mellom individets mål og gruppens mål: «*Det grunnleggende problemet som samarbeidsteori tar opp, er den allmenne spenningen mellom hva som er godt for gruppen på lang sikt*» (Axelrod, 2000, s. 151). Studier alt fra 1970- og 80-tallet fant at personer i produktive samarbeidsrelasjoner vil være mer tilbøyelige til å bli påvirket av hverandres ideer og interesser, samt å støtte hverandre i læringsprosesser (Tjosvold, 1984). Relatert til læring fant Tjosvold og kollegaer at å utvikle samarbeidsmål for teamet var positivt for problemløsning og også å lære av feil (Tjosvold, Yu, & Hi, 2004, s. 1238). Studien har målt samarbeid gjennom disse indikatorene:

35 Engelsk term: *cooperation theory* (Deutsch, 1949; Tjosvold, 1984)

Tabell 5-1. Prediktorer for læring

	Beta (β)	t	p	sig.
Konstant		1.76	.08	
<i>Kontrollvariabler</i>				
Kjønn (kvinne =1, _mann = 2)	.00	.05	.96	
Din alder	.00	.06	.96	
Hvor lenge har du har du arbeidet i skolesystemet?	.00	.14	.89	
Hvor mange år har du vært mellomleder?	-.08	-2.42	.02 *	
<i>Teoribaserte prediktorer</i>				
Team (Kap. 4.3)	.10	2.66	.01 **	
Lederstøtte (Kap. 4.4)	.19	4.66	.00 ***	
Målorientering (Kap. 4.5)	.42	10.06	.00 ***	
Psykologisk trygghet (Kap. 5.2)	.09	2.28	.02 *	
Samarbeid (Kap. 5.3)F	.11	3.59	.00 ***	
Konfliktunnavikning (Kap. 5.4)	.01	.40	.69	

- Jeg må ofte koordinere innsatsen min med de andre i ledergruppen.
- Min egen innsats som mellomleder er avhengig av å motta korrekt informasjon fra de andre i ledergruppen.
- Min jobb krever at jeg ganske ofte rådfører meg med de andre mellomlederne i ledergruppen.

5.4 KONFLIKTUNNAVIKING OG LÆRING

Et negativt, men hyppig observert mønster i ulike grupper er konfliktunnavikelse, som gir seg uttrykk i at gruppen unnlater å ta åpent opp sensitive spørsmål, spenninger og meningsbrytning: «Hver gang det oppleves at man er på grensen mot denne konflikttypen blir alle bremsere slått på for å stoppe videre diskusjoner» (Hjertø, 2017, s. 154). Det er godt dokumentert at konfliktunnavikning er negativt relatert både til de facto konfliktløsning, effektivitet og læring, og det må anses som en kontra-produktiv prosess (Hirst, Van Knippenberg, & Zhou, 2009; Hjertø, 2017). I den siste studien av rektorenes ledergruppe eller lederforum hos sine skoleeiere definerte rektorene fravær av konfliktunnavikning og psykologisk trygghet til å være «to sider av samme sak»³⁶. Poenget i denne studien er at rektorene, gjennom sine empiriske svar, definerte «fravær av konfliktunnavikning» i samme gruppen som en side av psykologisk trygghet. Vi konkluderte i forskningsrapporten med følgende:

«I de empiriske analysene av psykologisk trygghet i denne studien fremkommer et viktig funn som representerer en tilleggsdimensjon: Ledergruppen glatter ikke over uenighet ved å prøve å unngå det, ledergruppen søker heller ikke harmoni på bekostning av åpne diskusjoner, og den prøver ikke å unngå diskusjoner som splitter den. Vi ser dette som et verdifullt teoretisk funn som understreker at et psykologisk trygt læringsklima i ledergruppen også omfatter at gruppen ikke viker unna konflikter eller uenighet» (Hjertø & Paulsen, 2019, s. 41).

I den foreliggende studien har vi målt konfliktunnavikelse gjennom disse indikatorene nedenfor:

- Ledergruppen vår glatter over uenigheter ved å prøve å unngå dem.
- Ledergruppen tenderer til å søke harmoni på bekostning av åpne diskusjoner.
- Vi prøver å unngå diskusjon om saker som splittet oss.

³⁶ Dette ble målt gjennom indikatorene: «ledergruppen vår glatter ikke over uenigheter ved å prøve å unngå dem», «ledergruppen tenderer ikke til å søke harmoni på bekostning av åpne diskusjoner» og «vi prøver ikke å unngå diskusjon om saker som splittet oss».

5.5 PREDIKTORER FOR LÆRINGSRESULTATER

Analysen av alle de partielle relasjonene er samlet i en modell som viser at de uavhengige variablene team, lederstøtte, psykologisk trygghet, samarbeid og konfliktunnavikning predikerer den avhengige variabelen læring gjennom statistisk signifikante effekter. Konfliktunnavikning har en negativ effekt på læringen, mens de øvrige uavhengige variablene bidrar positivt.

Modellen gjengitt i Tabell 5.1 «forklarer» (i statistisk forstand) 52.2% av variasjonene av mellomledernes læringsopplevelser. Klart sterkeste prediktor er målorientering, fulgt av lederstøtte og samarbeid og til en viss grad psykologisk trygghet. Konfliktunnavikning viser i denne sammenhengen ingen relasjon til læringsopplevelser. Et noe overraskende og kanskje også skuffende funn er at *antall år som mellomleder* er signifikant, negativt relatert til (nye) læringsopplevelser, og det selv om man fjerner effekten av prediktorene og faktisk også fjerner de andre kontrollvariablene fra analysen. Kan det være en enkel «*Been there, done that?*» effekt, eller stikker det dypere? Se neste kapittel.

5.6 OPPSUMMERING

I dette kapitlet har vi presentert et empirisk grunnlag for en videre belysning av mellomledernes praksislæring gjennom engasjementet i rektors ledergruppe. Vår læringsvariabel inneholder måling av om mellomlederne opplever at deres kompetanse blir styrket gjennom engasjementet i ledergruppen, og vi bruker både holdninger, kunnskap og ferdigheter relatert til praksislæring relevant for mellomledernes ledelse og i tillegg for gruppebasert ledelse. De forutgående analysene viser høy psykologisk trygghet i ledergruppe, tilsvarende lav tilbøyelighet til konfliktunnavikning og hyppig samarbeidsfokus bidrar til bedre praksislæring for mellomlederne i rektors ledergruppe.

Dette kapitlet tar utgangspunkt i funn om mellomledernes karriereambisjoner om å bli rektor, slik det ble avdekket i Fafos forskningsrapport på oppdrag av Skolelederforbundet. Om lag halvparten av dem som ikke var rektor, der avdelingslederne utgjorde majoriteten, ønsket ikke å gå videre inn i rektorstilling. Ut fra et teoretisk resonnement om at et slikt mønster vil skape rekrutteringsproblemer for rektorposisjonen i norsk skole, har denne studien gjentatt disse spørsmålene for mellomlederne. Spørreskjemainstrumentet har også bedt respondentene i fritekst uttrykke sine tanker om å bli rektor. Disse beskrivelsene har vi systematisert. Studiens funn bekrefter mønsteret fra Fafo-undersøkelsen ved at mer enn halvparten av mellomlederne i utvalget ikke ønsker å søke rektorstilling. Systematiseringen viser at de fleste begrunnelsene kretser rundt mellomledernes opplevelse av belastninger i rektorrollen: arbeidsbelastning, ansvarsbelastning, administrativ «overlast» og utilstrekkelige støttesystemer i tillegg til innslag av krysspress. En betydelig andel foretrekker også lederstillinger utenfor skolen.

6.1 BAKTEPPET: REKRUTTERINGSUTFORDRINGER OG «LEDERFLUKT» I NORSK SKOLE

Undersøkelsen som Fafo gjennomførte på oppdrag av Skolelederforbundet, dokumenterte et sammensatt bilde av barrierer mot å rekruttere og beholde ledere i norsk skole (Bjørnset & Kindt, 2019):

- Svak søkning til alle typer skolelederstillinger rapportert av norske skoleeiere.
- Lav mestringsopplevelse og jobbtillfredshet, og desto høyere intensjon om å forlate yrket, blant unge skoleledere

sammenlignet med lederne i de øverste alderskategoriene (indikerer en «generasjonsutfordring»).

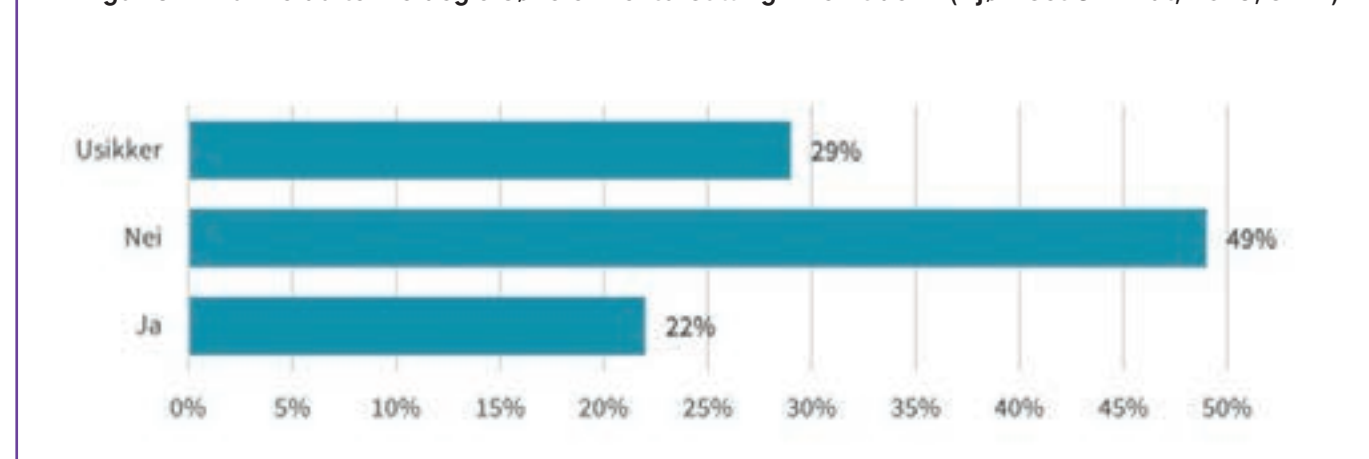
- Mange mellomledere opplever lav karrieremotivasjon og vegrer seg for å ta steget videre inn i rektorposisjonen.

Til den første observasjonen oppgir 49 skoleeiere i Fafo-undersøkelsen «arbeidsbelastning» som den viktigste årsaken til svak rekruttering (65 prosent), fulgt av «for mye ansvar» (52 prosent) og «lønn» (31 prosent) (Bjørnset & Kindt, 2019, s. 27). Fafo-rapporten viser også at problemforståelsen er bortimot identisk blant skoleeiere og skoleledere i studiens utvalg: arbeidsbelastning, ansvarsbelastning og lønn i rektorposisjonen. Den felles forståelsen blant skoleledere og skoleeiere gjelder også for hvilke tiltak som kan avhjelpe disse barrierene for rekruttering: «De svarer at rektorer trenger mer administrativ støtte og ressurser, bedre og flere lederressurser, færre og mer avgrensede arbeidsoppgaver og bedre lønn» (Bjørnset & Kindt, 2019, s. 27).

Fafo-undersøkelsen kartlegger også karriereambisjonene til de skolelederne som ikke er rektorer, særlig om de kan tenke seg å søke rektorstilling (N = 864). 49 prosent svarer «nei» på spørsmålet, mens 29 prosent svarer «usikker». Kun 22 prosent av de spurte svarer bekreftende på at de kan tenke seg å søke rektorstilling i fremtiden. Dette utvalget rommer også assisterende rektorer og er ikke et rent mellomlederutvalg, men det er all grunn til å anta at mellomlederkategoriene utgjør hovedgruppen av svarene. Fordelingen er vist i figur 6-1 nedenfor.

Det er åpenbart at i en situasjon der om lag halvparten av mulige «arvtakere» til rektorstillinger i skolen ikke ønsker å

Figur 6-1: Kunne du tenke deg å søke en rektorstilling i fremtiden? (Bjørnset & Kindt, 2019, s. 27)



Tabell 6-1: I hvilken grad kunne du tenke deg å søke en rektorstilling i fremtiden?

Navn	Prosent
Ikke i det hele tatt	28,4%
I liten grad	24,0%
Usikker	15,9%
I en viss grad	20,1%
I stor grad	6,7%
I svært stor grad	4,9%
N	697

gjennomføre denne karriereutviklingen, så innebærer det en vesentlig barriere mot å dekke det store rekrutteringsbehovet for rektorer i grunnskole og videregående opplæring. Problemet med å rekruttere rektorer er godt beskrevet i dagspresse og fagpresse³⁷. Behovet for å øke rekrutteringen til rektoryrket var i 2009 også bakgrunnen for at Utdanningsdirektoratet opprettet nasjonal rektorutdanning³⁸.

6.2 ØNSKE OM Å BLI REKTOR I FREMTIDEN

Det var derfor åpenbart at vi i «Mellomlederundersøkelsen 2021» ønsket å gjenta spørsmålet til mellomlederne om de ønsket å søke rektorstilling i fremtiden. Som vist i tabell 6-1 nedenfor blir inntrykket fra Fafo-undersøkelsen, som vist i figur 6-1 ovenfor, bekreftet i denne mellomlederundersøkelsen.

Som vist i tabell 6-1 svarer 52,4 prosent avkrefteende til at de kan tenke seg å søke rektorstilling i fremtiden, noe som representerer en betydelig barriere til myndighetenes politikk om å øke rekrutteringen til rektoryrket det siste tiåret. 15,9 prosent svarer at de er usikre, mens de resterende respondentene (samlet 31,7 prosent) gir uttrykk for at de kan tenke seg å søke rektorstilling. Det at mindre enn en tredel av mellomlederne i utvalget (N = 697) kan tenke seg en videre karriereutvikling mot rektorposisjonen, må sies å være et alarmerende funn med tanke på rekrutteringen.

6.3 BARRIERER MOT AT MELLOMLEDERNE ØNSKER Å BLI REKTOR

I spørreskjemainstrumentet inviterte vi mellomlederne til å komme med sine tanker om videre karriereutvikling mot rektorposisjonen: «I kommentarfeltet under kan du utdype dine tanker om å søke rektorstilling». 281 respondenter benyttet denne muligheten og ga beskrivende utsagn om årsaker til å ikke søke rektorstilling. Fritekstsvarene er kategorisert og sammenfattet i tabell 6-2 og i figurfremstillingen i figur 6-2. I alt 234 utsagn beskriver barrierer mot å søke rektorstilling.³⁹

³⁷ Se for eksempel oppslag i «Dagens Perspektiv» fra januar 2020: <https://www.dagensperspektiv.no/ledelse/2020/urovekken-de-fa-vil-bli-ledere-i-skolen>

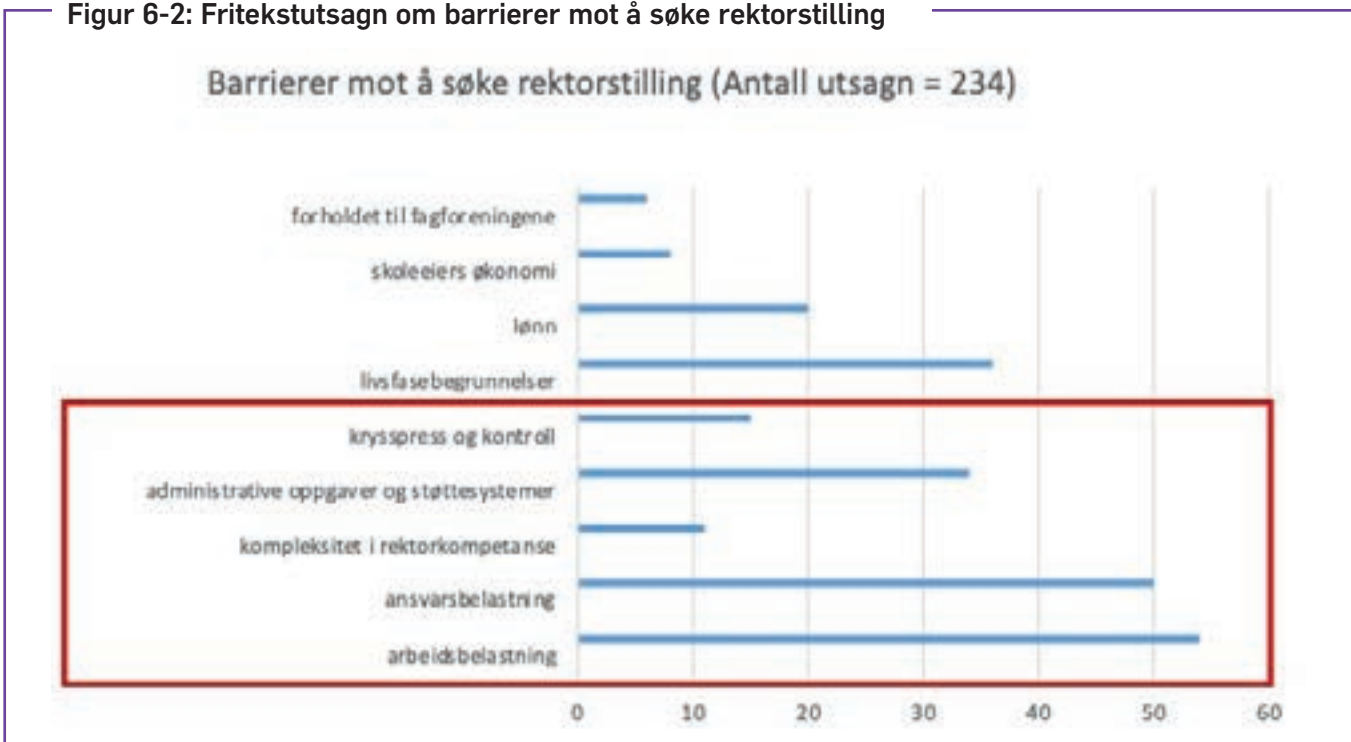
³⁸ Se informasjon om nasjonal rektorutdanning på Udirs nettsider: <https://www.udir.no/rektorutdanning>

³⁹ Av de 281 respondentenes fritekstsvarene beskriver ikke alle disse årsaker til at de ikke ønsker å søke rektorstilling. En god del utsagn kan ikke kobles direkte til årsaksforhold, som eksempelvis: «Ønsker ikke å bli rektor», «søkte på rektorjobb på egen skole, men fikk ikke jobben», «tenker at jeg har kvalifikasjoner til å søke rektorstilling». På den annen side ga mange av respondentene flere utsagn om årsaker til å ikke søke rektorstilling, for eksempel «for dårlig lønn», «for stort ansvar og arbeidspress». Følgelig er ikke antall beskrivelser i tabell 6-2 identisk med antall respondenter som ga fritekstsvarene.

Tabell 6-2: Fritekstutsagn om barrierer mot å søke rektorstilling

Kategori	Antall utsagn
Arbeidsbelastning	54
Ansvarsbelastning	50
Kompleksitet i rektors kompetanse	11
Administrative oppgaver og støttesystemer	34
Krysspress og kontroll	15
Livsfasebegrunnelser	36
Lønn	20
Skoleeiers økonomi	8
Forholdet til fagforeningene	6
Totalt antall utsagn	234

Figur 6-2: Fritekstutsagn om barrierer mot å søke rektorstilling



Kategorien «arbeidsbelastning» dekker utsagn som beskriver at mellomlederne opplever rektors arbeidspress som uønsket sterkt, og tilsvarende beskriver kategorien «ansvarsbelastning» at mellomlederne betrakter ansvaret i rektorrollen som tyngende. «Kompleksitet i rektorkompetanse» fanger opp utsagn som

beskriver opplevelsen av at rektor må kunne opptre kompetent i jobben i svært mange saksområder innenfor så vidt forskjellige disipliner som juss, offentlig saksbehandling, budsjettering, økonomistyring og ikke minst pedagogikk⁴⁰. Kategorien «administrative oppgaver og støttesystemer» fanger opp beskrivelser i

⁴⁰ Fenomenet beskrives teoretisk i arbeidssosiologiske studier gjennom som substantiv kompleksitet i utøvelsen av yrket. Høy substantiv kompleksitet vil si at utøveren trenger mange (og forskjellige) kompetanser for å lykkes i jobben. I tillegg dekker denne termen at det er ferdighetsaspektet av kompetanse som er kritisk (se Rowan, 1994)

mellomledernes fritekstkommentarer der de uttrykker at rektor har for mange administrative oppgaver, noe som oppleves som en barriere, samt at de administrative støttesystemene som er rettet inn mot skolene, oppleves å være for dårlig og for mangelfulle i kvalitet og omfang. Livsfasebegrunnelser er todelt: Enten at mellomlederen opplever seg for gammel («skal snart gå av med pensjon», «er 60 år»), eller at mellomlederen opplever seg som uerfaren i yrket, og ønsker å tilegne seg mer tyngde og erfaring. En tredje underkategori som også har med livsfase å gjøre, dreier seg om at vedkommende må prioritere familieliv og ikke har anledning til å «arbeide 24/7». Det er verdt å merke seg at få utsagn refererer seg til skoleeiers økonomiske situasjon og relasjonen til lærernes fagforeninger.

6.4 BELASTNINGSAKTORER I REKTORS JOBBINNHOOLD
I figur 6-2 er det satt rød markering rundt fem av kategoriene av fritekstsatsagn:

- arbeidsbelastning
- ansvarsbelastning
- administrative oppgaver og støttesystemer
- kompleksitet i kompetanse
- krysspress og kontroll

Disse fem faktorene beskriver belastningsfaktorer i rektors jobbinnhold slik mellomlederne vurderer det, basert på deres observasjoner og tolkninger i den daglige virksomheten. En rimelig tolkning går ut på at for å avhjelpe disse barrierene, må elementene i rektors jobbinnhold, især belastningsfaktorene, angripes med effektive tiltak. Det hjelper eksempelvis ikke i seg selv å utforme kursopplegg og motivasjonsøvelser for denne type belastningsfaktorer, og denne virkelighetsforståelsen er også representert blant skoleeierne som deltok i Fafundersøkelsen (Bjørnset & Kindt, 2019)

I forskning på rektors jobbinnhold skiller det gjerne mellom belastningsfaktorer og jobb-ressurser (positive drivere). I en publisert studie av 340 norske rektorer fant Cecilie Skaalvik at blant belastningsfaktorene for rektorer utmerket *tidspress* og *krevende foreldre* seg. Disse variablene stimulerte (predikerte) *emosjonell utmattelse* blant rektorene, som igjen økte deres *tilbøyelighet til å ville slutte* som rektor (se Skaalvik, 2020a). Det er verdt å merke seg at under variabelen (faktoren) *tidspress* ligger dimensjoner som *arbeidsbelastning* («arbeidsdagen har ingen ende»), *administrativ oppgavemengde* («jeg drukner i papirarbeid»), *ansvarsbelastning* («for stort ansvar, vanskelig å prioritere») og *mangelfulle støttesystemer* («for å ivareta alt ansvaret ville jeg ha trengt en større administrasjon»).

Det er følgelig et vesentlig samsvar mellom de praksisbeskrivelsene som ligger under belastningsfaktoren *tidspress* i Skaalviks studie, og de barrierene som mellomlederne i denne studien gir portrett av, og som hindrer dem i å gå inn i rektorfunksjonen. I tillegg viser også Skaalviks studie høy frekvens av *unødvendige møter* som en særskilt belastningsfaktor i rektorjobben. Blant jobbressursene utmerket *autonomi* seg som en produktiv faktor for både rektorer og mellomledere (Brandmo et al., 2019; Skaalvik, 2020a).

6.5 STABILITETSAKTORER: ØNSKE OM Å BLI VÆRENDE I MELLOMLEDERJOB BEN

Noen av mellomlederne i utvalget begrunner også sin vegring mot å gå inn i rektorposisjonen med at de ønsker stabilitet i form av å bli værende i mellomlederjobben. Tabell 6-3 viser til sammen 34 utsagn som beskriver dette fenomenet, kategorisert ved ønske om nærhet til kjernevirksomheten (pedagogikk, lærere og elevene), noen få vil heller ha lederstilling utenfor skolen, mens 22 av 34 begrunner sitt valg med mestring og trivsel i mellomlederfunksjonen.

Tabell 6-3: Stabilitetsfaktorer for å bli værende i mellomlederjobben

Kategori	Antall utsagn
Nærhet til elevene	9
Foretrekker lederstilling utenfor skolen	3
Mestring og trivsel i mellomlederfunksjonen	22
Antall utsagn	34

6.6 OPPLEVELSE AV TILBUDET

Spørsmålet i tabell 6-4 undersøker mellomledernes vurdering av om det er muligheter for å gå videre inn i en rektorjobb. Fordelingen viser at om lag tre av fire, eller 74,8 prosent, vurderer at de har både noen eller store muligheter for å bli rektor.

Tabell 6-4: Hvordan vurderer du dine muligheter i dag til å bli tilsatt som rektor uavhengig av om du ønsker det eller ikke?

Navn	Prosent
Ingen mulighet	8,9%
Få muligheter	16,2%
Noen muligheter	48,0%
Store muligheter	26,8%
N	708

Poenget med dette spørsmålet er å få avdekket om tilbudet representerer en barriere mot at mellomledere vil søke rektorstilling. Det er grunn til å slutte at det ikke er tilfellet.

er vist i tabell 6-5 nedenfor. Det er verdt å merke seg at kun 26,5 prosent av de 708 mellomlederne svarer negativt på dette spørsmålet: Det er uaktuelt for dem å søke lederstilling utenfor skolen. 18,1 prosent er usikre, mens hele 55,4 prosent av mellomlederne, med ulik styrke, holder muligheten åpen for å gå over i en lederstilling utenfor skolen.

6.7 FORETREKKER Å SØKE LEDERSTILLING UTENFOR SKOLEN

Undersøkelsen kartlegger også i hvilken grad mellomledernes foretrekker å søke lederstilling utenfor skolen. Svarfordelingen

Tabell 6-5: I hvilken grad kunne du tenke deg å søke en lederstilling utenfor skolen i fremtiden?

Navn	Prosent
Ikke i det hele tatt	10,7%
I liten grad	15,8%
Usikker	18,1%
I en viss grad	32,1%
I stor grad	18,4%
I svært stor grad	4,9%
N	708

Dette funnet representerer en mulig «lekkasje» fra nivået under rektor i skolens myndighetshierarki, der mellomlederne orienterer seg ut av skolen i stedet for å avansere videre i den naturlige «karrieretrappen» inn i rektorposisjoner.

6.8 OPPSUMMERING

Kapitlets hovedfunn, sammenholdt med nyere norsk forskning på skoleledelse, viser en rekke barrierer for rekruttering og

utvikling av skoleledere, med særskilt vekt på sviktende inngang til rektorposisjonen. Dette kan oppsummeres i følgende barrierer:

Barriere 1: Det er svak søkning til alle typer skolelederstillinger, som avdekket i en rekke undersøkelser, senest i Fafo-studien på oppdrag av Skolelederforbundet (Bjørnset & Kindt, 2019).

Barriere 2: Skolen har et «generasjonsproblem», ved at yngre skoleledere, i motsetning til eldre, har lavere forventning til å fortsette i skolelederyrket.

Barriere 3: Halvparten av mellomlederne ønsker ikke å ta steget videre i «karrieretrappen» inn i rektorposisjonen.

Barriere 4: Et flertall av mellomlederne foretrekker lederjobber utenfor skolen.

Mellomlederne i denne studien peker på rektorenes jobbkontekst og jobbinnhold som årsaksforklaring til at de ikke ønsker å bli rektor. Belastningsfaktorene er stabile og handler særlig om det følgende:

- arbeidsbelastning
- ansvarsbelastning
- en krevende bred ferdighetsprofil for å lykkes som rektor
- «overlast» av administrative oppgaver sammenholdt med mangelfulle støttesystemer fra skoleeiers side
- krysspress og ekstern kontroll

Beskrivelsene ovenfor fra mellomledernes fritekstkommentarer i studien vår er understøttet av nyere norsk forskning på belastningsfaktorer i rektors arbeidskontekst (Skaalvik, 2020a, 2020c) samt tilsvarende forskning på norske mellomledere (Brandmo et al., 2019). Belastningsfaktorene ovenfor korresponderer også med funn i Fafo-studien (Bjørnset & Kindt, 2019). Fra sistnevnte forskning er det verdt å merke seg at både skoleeiere og skoleledere er enige om «hvor skoene trykker», og det er også tilsvarende enighet om at myndigheter og skoleeiere må gripe inn i disse belastningsfaktorene eksempelvis gjennom å redusere arbeidsbelastningen og tidspresset og å forbedre støttesystemene. I dette perspektivet er det rimelig å konkludere med at de fleste av de tradisjonelle virkemidler i norsk ledelsespolitikk for skolen, slik som nasjonale kompetansetil-tak, motivasjonstiltak, coaching og mentortiltak, vil ha svært lav sannsynlighet for å avhjelpe rekrutteringsbarrierene. Snarere peker funn i dette kapitlet på at myndigheter og skoleeiere bør gripe inn i selve arbeidskonteksten til rektorene gjennom å angripe belastningsfaktorene.

7.1 STUDIENS SAMLEDE HOVEDFUNN

Som vist i kapittel 2 har vi i undersøkelsen valgt ut viktige konseptuelle kriterier for posisjonen som mellomleder i skolen:

- relativt selvstendig funksjon innenfor et avgrenset ansvarsområde i skolens organisasjon, der majoriteten har stillingstittel avdelingsleder
- underordnet rektor i myndighetshierarkiet
- deltaker i rektors ledergruppe med jevnlig møter

Utvalget dekker videre en stor bredde av skoletyper og er kjennetegnet av lang erfaring både i skolesystemet og i mellomlederposisjonen, der 69,3 prosent har vært mellomleder i mer enn fem år. Kun 5,8 prosent av utvalget kan sies å tilhøre kategorien «førstegangsleder» (mindre enn to års erfaring i rollen). Vi har spurt mellomlederne om hvilke ferdigheter de opplever at er nødvendige for å mestre rollen som mellomleder, og følgende kategorier blir understreket i våre data:

- arbeidsrettslige spørsmål
- gjennomføring av krevende personalsamtaler
- håndtering av kapittel 9A-saker i skolejuss
- forståelse av konflikttyper
- konflikthåndtering
- veiledning av enkeltlærere

Kapittel 3 analyserer mellomledernes jobbtilfredshet. De viktigste forklaringene på variasjon her hører inn under paraplybegrepet psykologisk myndiggjøring: mestringstro, autonomi og opplevelsen av innflytelse i jobben som leder. Kapittel 4 og 5 analyserer hvorvidt mellomledernes engasjement i rektors ledergruppe gir effektiv praksislæring knyttet til mellomledernes kompetanse i ledelse samt deres samarbeidskompetanse for å arbeide i ledergrupper. I kapittel 4 settes søkelyset på

om rektors ledergruppe reelt sett arbeider som et team (eller som en gruppe av ledere), og tilsvarende om gruppen arbeider med målorientering for å oppnå en felles retningsforståelse. Fremstillingen belyser også den positive effekten som lederstøtte fra rektor og tillitsrelasjoner mellom den enkelte mellomleder og rektor har på mellomledernes læring. Kapittel 5 følger opp analysene av mellomledernes praksislæring i ledergruppen gjennom å påvise den sterke betydningen av gruppeklimaet psykologisk trygghet, samarbeidsprosesser og fravær av konfliktunnvikelse. Kapittel 6 analyserer det spesifikke bruddet i mellomledernes naturlige karrieresyklus ved at en betydelig andel, om lag halvparten, ikke ønsker å gå videre i rektorposisjonen. Når mellomlederne i fritekstkommentarer gir uttrykk for sine refleksjoner over hvilke barrierer som er virksomme mot å søke rektorstilling, har de til felles at de beskriver en opplevelse av negative jobbkarakteristika som arbeidsbelastning og ansvarsbelastning ved rektorrollen i tillegg til lønn.

7.2 ANBEFALINGER FOR SKOLEEIERE I KOMMUNER OG FYLKESKOMMUNER

Balanse mellom belastningsfaktorer og støtte

Beskrivelsene fra mellomlederne indikerer en opplevd ubalanse mellom belastningsfaktorer, støttesystemer og motivasjonsressurser i rektorjobben, slik våre informanter betrakter det. Sammenfatningen av fritekstsvarene fra mellomlederne korresponderer med flere nyere empiriske studier over belastningsfaktorer og jobbressurser i rektorrollen. Det teoretiske resonnementet består i at man i alle yrker kan skille mellom to grunnleggende forskjellige jobbkarakteristika: belastningsfaktorer og jobbressurser, som vist i tabell 7-1 nedenfor (se Bakker & Demerouti, 2006; Skaalvik, 2020a).

Tabell 7-1: Belastningsfaktorer og jobbressurser (Skaalvik, 2021, s. 24)

Belastningsfaktorer	Jobbressurser
tidspress	høy grad av autonomi
mange og unødvendige møter	positive sosiale relasjoner til ansatte
detaljstyring fra skoleeier	muligheter for egenutvikling
uklar rolleforståelse	kompetente lærere
bekymring for lærere som ikke mestrer jobben	utviklingsorienterte lærere
bekymring for skolens økonomi	godt utbygd administrasjon
krevende foreldre	støttende skoleeier
høyt sykefravær	

Blant belastningsfaktorene fremstår tidspress og mengden av administrative oppgaver sammenholdt med krevende foreldre, mangel på klarhet i rollen (rolletvetydighet) og mangel på omforrente verdier som virksomme og negative. Belastningsfaktorene gir mindre jobbenngasjement og jobbtilfredshet og mer stress og utmattelse i rektorjobben.

Den første anbefalingen for skoleeiere er derfor at de allokterer ressurser for å bidra til å skape en bedre balanse mellom belastningsfaktorene knyttet til arbeidsmengde, tyngende ansvar, administrativt volum og administrative og juridiske støttesystemer som er rettet inn mot den enkelte skole, rektor og dennes administrasjon. Vi anbefaler også at rekruttering og karriereutvikling bringes høyere opp på skoleeiers politiske agenda. Vi ser det som viktig ut fra ønsket om å oppnå sterkere karriereutvikling for ledere i norsk skole og å forbedre rekrutteringssituasjonen for norske skoleeiere.

Ledertrening som verksteder

De amerikanske organisasjonsforskerne Jeremy Pfeffer og Robert I. Sutton lanserte begrepet «handlingsgapet» i sin bok om læring i organisasjoner (Pfeffer & Sutton, 1999). Forfatterne skriver at de endte med å kalle fenomenet «handlingsgapet», fordi begrepet beskriver kjente utfordringer med å konvertere *kunnskap* til *handling*. De argumenterte videre med at forskningen deres viser at kunnskap som faktisk inkorporeres i daglig praksis, skriver seg fra praksislæring i større grad «enn fra å lære gjennom lesing, lytting og til og med tenkning» (Pfeffer & Sutton, 1999, s. 6). Den samme argumentasjon ble fremmet av Peter M. Senge (1990) i boken om den lærende organisasjon, der han argumenterte for at ledere er avhengig av øvingsfelt og treningsarenaer for egen ferdighetsutvikling⁴¹. Men problemet er at i den naturlige settingen som ledere opererer i på daglig basis, så mangler disse arenaene. Ledere må eksempelvis fatte en rekke beslutninger – ofte under høy grad av usikkerhet og risiko – «uten de fordelene det er å kunne prøve ut forskjellige strategier og lære av feil» (Edmondson, 2004, s. 252).

Det er derfor å anbefale at skoleeiere, enten i egen regi eller i interkommunalt samarbeid, designer praksisrelaterte programmer som treningsverksteder for å hjelpe mellomledere til å «tette handlingsgapet». Denne anbefalingen er også i tråd med studier av hvilke typer kompetansetiltak og treningsprogrammer for skoleledere som gir best utbytte. Disse studiene har til felles at de viser best utbytte når de faglige temaene henger sammen med praktiske utfordringer, samt sterkt vektlegger øving og trening (Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe, & Orr, 2010). De følgende kategoriene går hyppig igjen i mellomledernes svar om ferdighetsbehov:

- arbeidsrettslige spørsmål
- gjennomføring av krevende personalsamtaler
- håndtering av kapittel 9A-saker i skolejuss
- forståelse av konflikttyper
- konflikthåndtering
- veiledning av enkeltlærere

Vi anbefaler følgelig å skreddersy praksisnære treningsprogrammer for å utvikle mellomledernes ferdigheter på disse områdene best mulig. I utvalget vårt er det få førstegangsledere som er i gang med å gjennomføre et «identitetsskifte» fra fagspesialist til leder. Men andre studier har likevel avdekket at inngangen til førstegangsledelse representerer et krevende «hamskifte» for mange mellomledere (se Haaland & Dale, 2005). Dette bør også skoleeiere ta hensyn til når de utformer intern lederutvikling.

7.3 ANBEFALINGER FOR REKTORER

Relasjonell ledelse

Studiens funn viser at relasjonell ledelse fra rektor, gjennom lederstøtte og relasjonell tillit, fremstår som en primær faktor. I dette perspektivet er mellomlederen tillitsgiver og rektor tillitsmottaker. Dette bygger igjen på at tillitsgiveren (mellomleder) har tiltro til tillitsmottakeren (rektor): en opplevelse av at referansepersonen har en positiv intensjon, arbeider under personlig integritet og innehar en evne til å transformere gode hensikter til praktisk adferd (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995). Rent praktisk utspilles tillit ved at fokuspasjonen (tillitsgiver) tar forholdsregler eller ikke. Som Harald Grimen påpeker: «Tillit er måter å handle på, ikke måter å føle på» (Grimen, 2013, s. 49). Enten så tar du forholdsregler (mistillit), eller så gjør du det ikke (tillit): «Når jeg stoler på andres gode hensikter, er det andre ting jeg ikke gjør» (Grimen, 2013, s. 49). For rektorer er det dermed avgjørende å kultivere tillitsrelasjoner til mellomlederne gjennom lederstøtte og gjennom å opppre forutsigbart og autentisk i det daglige.

Psykologisk myndiggjøring i det daglige

Et annet direkte bidrag fra rektors ledelse er jobbdesign for mellomlederne, hvor innholdet er psykologisk myndiggjøring: autonomi, innflytelse i jobben og mestringstro. Alle disse er positivt relatert til mellomledernes jobbtilfredshet. Det betyr sensitivitet i hvordan planer og oppgaver tilpasses det enkelte trinn eller avdeling, og at mellomlederne har nødvendig handlingsrom for skjønnsutøvelse. Det peker også mot samhandling mellom rektor og dennes mellomledere.

Innflytelse i mellomlederjobben⁴² omfatter at mellomlederen opplever at jobben er viktig for skolen, elevene og sågar kollegaene (Short & Rinehart, 1992; Thomas & Welthouse,

⁴¹ Slike treningsarenaer er en integrert del av kjernevirksomheten innenfor musikk, teater og sport samt for visse yrker der man bruker simulering som praksisøving gjennom særskilte laboratorier: «En besetning i cockpit kan for eksempel prøve ut og lære kritiske ferdigheter i trygge omgivelser i simulatorene. Den genuine læringsfordelen er at en da kan teste ut nye metoder og tilnæringer til praksis uten risiko for negative utfall. En fotballtrener kan tilsvarende prøve ut nye formasjoner og teknikker på treningsfeltet uten den risiko som en kampsituasjon for fulle tribuner innebærer» (Paulsen, 2021, s. 195).

⁴² Engelsk term: *sense of impact* (Hjertø et al., 2014; Short, 1994).

1990), og denne faktoren er beslektet med den tredje faktoren innenfor psykologisk myndiggjøring som studien eksponerer: Mestringstro⁴³, definert som «tro på ens kapasitet til å skape retning, organisere og utføre handlinger som er påkrevd for å nå gitte mål» (Bandura, 1997). I en studie av 340 norske rektorer viste analysene følgende påvirkningskjede: Rektors mestringstro hadde en positiv effekt på rektors engasjement i jobben og en tilsvarende reduserende effekt på emosjonell utmattelse. Emosjonell utmattelse svekket også rektorenes engasjement og økte deres motivasjon for å slutte i jobben (Skaalvik, 2020c). Selv om observasjonsenhetene i disse studiene er rektorer, viser de hvilken betydning mestringstro har for ledere, og det er følgende et kjerneområde også for rektorer å utvikle jobbdesign og skolebasert kompetanseutvikling som øker mestringstro for alle skoleledere.

Brandmo og kollegers (2019) studie av 251 norske mellomledere i skolen gir støtte til denne argumentasjonen. Analysene viser at lederstøtte fra rektor (tilbakemelding) og relasjonell tillit økte både mestringstro og autonomi: «*Studiens resultater indikerer at regulær feedback fra rektor, sammen med tillitsbasert kommunikasjon med rektor, kan utvikle avdelingslederens mestringstro for elevsentrert ledelse*» (Brandmo et al., 2019, s. 12). Når det gjelder spørsmålet om hvordan praksislæring kan utvikle mestringstro, gir en eksperimentell studie av Tschannen-Moran og McMaster (2009) et dybdeinnsyn i effekter av ulike tiltak på lærernes mestringstro. Vi antar imidlertid at prinsippene har overføringsverdi til mellomledernes jobbkontekst. De to forskerne studerte sekvensiell intervensjon av fire ulike læringstiltak på skolene: Faglig presentasjon, observasjon av kollega, utprøving av det som er observert, og oppfølgende veiledning eller coaching. Analysene avdekket en bemerkelsesverdig forskjell mellom de lærerne som hadde gjennomført samtlige fire faser, sammenholdt med de som kun hadde fått anledning til å gjennomføre de tre første: Tillegget av veiledning knyttet til observasjon ga en ekstraordinær vekst i mestringstro (Tschannen-Moran & Mc Master, 2009).

Utnytte rektors ledergruppe til praksislæring

I kapittel 4 og 5 dokumenterer analysene at ledergruppene er en kritisk arena for praksislæring i ledelse. Men kapitlene indikerer også at det er en del betingelser som er viktige for at ledergruppen ikke reduseres til «logistikkmøter», men også utnytter sitt potensial som arena for ledelsesutvikling og sosialisering av nye medlemmer. For det første må ledergruppen arbeide som et team gjennom saker og oppgaver der medlemmene «trenger hverandre», det vil si at de opplever gjensidig at egne prestasjoner og egen utvikling er avhengig av de andre medlemmenes kompetanse og bidrag i gruppen. I tillegg betinger det at gruppen tar felles ansvar for prioriterte målområder. Parallelt viser analysene at *målorientering* («ledergruppen har investert mye tid til å klargjøre våre mål») er viktig for å få frem høy gjensidig avhengighet og høy grad av felles ansvar.

Lederstøtte fra rektor virker også positivt på mellomledernes *praksislæring* («gjennom arbeidet i ledergruppen på skolen har jeg fått tilgang til ledelsesmetoder og ledelsesverktøyer som er relevante for jobben min som mellomleder»). Kapittel 5 dokumenterer betydningen av mellomledernes rolleklarhet, høy grad av samarbeid og høy grad av psykologisk trygghet sammenholdt med lav tilbøyelighet til konfliktunnavikelse. Samlet sett viser analysene hvilket potensial ledergruppene i skolen har som arena for praksislæring, og de mange uavhengige variable, sett i et mellomlederperspektiv, gir innsyn i hvilke faktorer man bør arbeide med sammen i ledergruppene. Dette bør også settes høyt på agendaen i rektorers disponering av egne tiltak for ledelsesutvikling.

APPENDIKS: VARIABLENE I ANALYSENE (KAPITTEL 3-5)

Kapittel 3

Jobbtilfredshet

- I hvilken grad er du fornøyd med det arbeidet du får utført i din stilling/funksjon?
- I hvilken grad er du fornøyd med det gjennomslaget du får med dine forslag?
- Jeg er veldig glad for at jeg valgte denne skolen som arbeidsplass
- Jeg bryr meg mye om hva som skjer med skolen min
- Til vennene mine kaller jeg skolen min et flott arbeidssted

Mestringstro

- Når jeg står overfor vanskelige oppgaver, er jeg sikker på at jeg vil gjennomføre dem
- Generelt tror jeg at jeg kan få resultater som er viktige for meg
- Jeg vil være i stand til å overvinne de fleste utfordringer med suksess
- Jeg er overbevist om at jeg kan prestere effektivt på mange forskjellige oppgaver
- Selv når ting er vanskelig, kan jeg prestere ganske godt

Autonomi

- Jeg kan i stor grad selv bestemme min egen arbeidstid
- I min arbeidshverdag har jeg tilstrekkelig frihet til å ta beslutninger i viktige saker
- Jeg har som mellomleder er svært selvstendig jobb
- Min overordnede gir meg stor frihet i å definere mine ansvarsområder selv
- I min arbeidshverdag har jeg tilstrekkelig frihet til å ta beslutninger i viktige saker
- I hvor stor grad opplever du at rektor er dyktig til å delegere ansvar og myndighet til dere andre i ledergruppen?

Innflytelse

- Måten jeg opptrer jobben min som mellomleder har betydelig innvirkning på de andre i leder
- Jeg tror jeg kan ha innflytelse på de ansatte gjennom mine handlinger
- Jeg tror jeg kan ha innflytelse på de ansatte gjennom hvordan jeg fremstår som kollega

Kapittel 4

Læring

- Å arbeide i ledergruppen har økt min kunnskap om å jobbe sammen på etterfølgende oppgaver
- Arbeidet i denne gruppen har økt mine ferdigheter i å jobbe sammen på senere oppgaver_
- Gjennom arbeidet i ledergruppen på skolen har jeg fått tilgang til ledelsesmetoder og ledelsesverktøyer som er relevante for jobben min som mellomleder
- Arbeidet i denne ledergruppen har aktivert holdninger som kan forbedre min evne til å arbeide sammen med kollegaer på senere grupperelaterte oppgaver

Lederstøtte

- Jeg opplever at jeg som mellomleder får nødvendig støtte fra min nærmeste leder i implementering av endringer på skolen
- I vanskelige situasjoner kan jeg regne med støtte fra min nærmeste overordnede
- I vanskelige situasjoner kan jeg regne med støtte fra min nærmeste overordnede
- Jeg opplever at min nærmeste overordnede er engasjert i mitt arbeid som mellomleder
- Min nærmeste leder etterspør ofte mine erfaringer i ledelsesspørsmål
- Jeg føler at jeg som mellomleder får god veiledning fra min nærmeste overordnede
- Min nærmeste leder kommuniserer ærlig mot meg
- Jeg opplever min nærmeste leder som troverdig
- Min nærmeste leder opptrer med stor integritet
- Hvordan fungerer samarbeidet med din nærmeste overordnede?

Målorientering

- Ledergruppen har brukt tid på å forsikre seg at hvert medlem forstår gruppens oppgaver
- Det har vært klart hva som har vært forventet av denne ledergruppen
- Ledergruppen har investert mye tid til å klargjøre våre mål
- Medlemmene av ledergruppen lar de andre få vite det når deres ideer er nyttige
- Medlemmene av ledergruppen gir hverandre tilbakemelding på deres bidrag til gruppen
- I hvilken grad gir din nærmeste overordnede tydelig tilbakemeldinger på hvordan du lykkes med å ivareta dine ansvarsområder?

Team

- I hvor stor grad opplever du at dere alle i ledergruppen er gjensidig avhengige av hverandre i utøvelsen av ledelse?
- I hvor stor grad opplever du at alle i ledergruppen føler et felles ansvar for skolens suksess?

Kapittel 5

Læring

- Å arbeide i ledergruppen har økt min kunnskap om å jobbe sammen på etterfølgende oppgaver
- Arbeidet i denne gruppen har økt mine ferdigheter i å jobbe sammen på senere oppgaver_
- Gjennom arbeidet i ledergruppen på skolen har jeg fått tilgang til ledelsesmetoder og ledelsesverktøyer som er relevante for jobben min som mellomleder
- Arbeidet i denne ledergruppen har aktivert holdninger som kan forbedre min evne til å arbeide sammen med kollegaer på senere grupperelaterte oppgaver

Psykologisk trygghet

- Det er ikke vanskelig å spørre andre medlemmer i denne ledergruppen om hjelp
- Mine ferdigheter og kunnskaper er verdsatt i denne ledergruppen
- I min ledergruppe opplever jeg at det er trygt å ta opp problemer og tøffe spørsmål
- Hvis du gjør en feil i denne ledergruppen, blir det aldri brukt mot deg
- Jeg opplever at vi i ledelsen har en felles kultur hvor vi kan kritisere hverandre på en konstruktiv måte
- Jeg opplever at mine kollegaer i ledelsen gir meg støtte og oppmuntring

Samarbeid

- Jeg må ofte koordinere innsatsen min med de andre i ledergruppa
- Min egen innsats som mellomleder er avhengig av å motta korrekt informasjon fra de andre i ledergruppen
- Min jobb krever at jeg ganske ofte rådfører meg med de andre mellomlederne i ledergruppen

Konfliktunnaviking

- Ledergruppen vår glatter over uenigheter ved å prøve å unngå dem
- Ledergruppen tenderer til å søke harmoni på bekostning av åpne diskusjoner
- Vi prøver å unngå diskusjon om saker som splittet oss

REFERANSER

Abrahamsen, H. (2018). Redesigning the role of deputy heads in Norwegian schools – tensions between control and autonomy? *International Journal of Leadership in Education*. doi:org/10.1080/13603124.2017.1294265

Abrahamsen, H., & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Axelrod, R. (2000). On Six Advances in Cooperation Theory. *Analyse & Kritik*, 22, 130–151.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2006). The job demands – Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. doi:org/10.1108/02683940710733115

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social-cognitive view*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy The Exercise of Control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bennett, N., Newton, W., Wise, C., Woods, P. A., & Economou, A. (2003). *The Role and Purpose of Middle Leaders in School. Full Report*. Nottingham, UK: National College of School Leadership

Bjørnset, M., & Kindt, M. T. (2019). *Fra gallionsfigur til overarbeidet altnuligmann? Rekruttering av skoleledere i norsk skole. Fafo-rapport 2019:37*. Oslo: Fafo

Brandmo, C., Tiplic, D., & Elstad, E. (2019). Antecedents of department heads' job autonomy, role clarity, and self-efficacy for instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education*. doi:org/10.1080/13603124.2019.1580773

Brockner, J., Spreitzer, G., Mishra, A., Hochwarter, W., Pepper, L., & Weinberg, J. (2004). Perceived control as an antidote to the negative effects of layoffs on survivors' organizational commitment and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 49, 76–88.

Busher, H., Hammersley-Fletcher, L., & Turner, C. (2007). Making sense of middle leadership: community, power and practice. *School Leadership & Management*, 27(5), 405–422.

Cannon-Bowers, J. A., Tannenbaum, S. I., Salas, E., & Volpe, C. E. (1995). Defining competencies and establishing team training requirements I: R. A. Guzzo & E. Salas (red.), *Team Effectiveness and Decision Making in Organizations* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23, 239–290.

Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Orr, M. T. (2010). *Preparing Principals for a Changing World. Lessons from Effective School Leadership Programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*. doi:10.1080/13632434.2017.1411902

Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129–151.

Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.

Edmondson, A. C. (2003). Speaking Up in the Operating Room: How Team Leaders Promote Learning in Interdisciplinary Action Teams. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1419–1452.

Edmondson, A. C. (2004). Psychological safety, trust and learning in organizations: A Group-Level Lens. I: R. Kramer & K. Cook (red.), *Trust and Distrust in Organizations*. New York, NJ: Russel Sage Foundation.

Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23–43.

Eels, R. J. (2011). *Meta-Analysis of the Relationship Between Collective Teacher E cacy and Student Achievement*. Doktorgradsavhandling, Loyola University Chicago, Chicago.

Glover, D., Gleeson, D., Gough, G., & Johnson, M. (1998). The meaning of management: the development needs of middle managers in secondary schools. *Educational Administration Abstracts*, 34(1).

Glover, D., Miller, D., Gambling, M., Gough, G., & Johnson, M. (1999). As Others See Us: senior management and subject staff perceptions of the work effectiveness of subject leaders in secondary school. *School Leadership & Management*, 19(3), 331–344.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *Americal Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.

Grimen, H. (2013). *Hva er tillit?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2019). Understanding middle leadership: practices and policies. *School Leadership & Management, 39*(3/4), 251-254. doi:10.1080/13632434.2019.1611712
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2012). Middle-level secondary school leaders. Potential, constraints and implications for leadership preparation and development. *Journal of Educational Administration, 51*(1), 55-71.
- Hackman, J. R. (1983). *A normative model of work team effectiveness*. New Haven, CT: Yale School of Organization and Management.
- Hackman, J. R. (1987). The design of work teams. I: J. Lorsch (red.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 315-342). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hackman, J. R. (1990). *Groups that work (and those that don't): Creating conditions for effective teamwork*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hirst, G., Van Knippenberg, D., & Zhou, J. (2009). A cross-level perspective on employee creativity: Goal orientation, team learning behavior, and individual creativity. *Academy of Management Journal, 52*(2), 280-293.
- Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjertø, K. B. (2017). Hva skoleledere må vite om mellommenneskelige konflikter i skolen. I: M. Aas & J. M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjertø, K. B., & Paulsen, J. M. (2017). Learning Outcomes in Leadership Teams: The Multi-Level Dynamics of Mastery Goal Orienting, Team Psychological Safety, and Team Potency. *Human Performance, 30*(1), 38-56. doi:10.1080/08959285.2016.1250765
- Hjertø, K. B., & Paulsen, J. M. (2019). *Hvordan øke skoleeiers utviklingsstøtte til rektorene? En analyse av dynamikken i lærende ledergrupper hos skoleeiere*. Oslo: Skolelederforbundet.
- Hjertø, K. B., Paulsen, J. M., & Thiveräinen, S. (2014). Social-cognitive outcomes of teachers' engagement in learning communities. *Journal of Educational Administration, 52*(6), 775-791.
- Hjertø, K. B., Zachariassen, T., & Andersen, M. S. (2021). *Team i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haaland, F. H., & Dale, F. (2005). *På randen av ledelse: en veiviser i førstegangsledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kiggundu, M. N. (1981). Task interdependence and the theory of job design. *Academy of Management Review, 6*(3), 499-508.
- Leithwood, K. (2016). Department-Head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools, 15*(2), 117-140. doi:10.1080/15700763.2015.1044538
- Lillejord, S., & Børte, K. (2018). *Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapsenteret for utdanning.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. I: M. D. Dunnette (red.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally College.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review, 20*, 709-734.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paulsen, J. M., & Hjertø, K. B. (2019). Strengthening school principals' professional development through effective school ownership in Norwegian municipalities. *International Journal of Educational Management, 33*(5), 939-953. doi:10.1108/IJEM-08-2017-0221
- Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (1999). *The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge into Action*. Boston, NJ: Harvard Business Press Books.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for Teacher Learning: A Community of Practice Perspective. *Educational Administration Quarterly, 44*(2), 187-226.
- Rowan, B. (1994). Comparing Teacher's Work with Work in Other Occupations: Notes on the Professional Status of Teaching. *Educational Researcher, 23*(6), 4-17.
- Schein, E. H., & Schein, P. A. (2018). *Humble Leadership. The Power of Relationships, Openness, and Trust*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education, 11*(4), 488-492.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of the level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 951-960.
- Skodvin, O. J., & Aamodt, P. O. (2001). Effektivitetsbegrepet i høyere utdanning: Hvordan er begrepet brukt i norsk høyere utdanningspolitikk? NIFU skriftserie nr. 7/2001. Oslo: NIFU.
- Skaalvik, C. (2020a). Emotional exhaustion and job satisfaction among Norwegian school principals: relations with perceived job demands and job resources. *International Journal of Leadership in Education*. doi:10.1080/13603124.2020.1791964
- Skaalvik, C. (2020b). School principal self-efficacy for instructional leadership: relations with engagement, emotional exhaustion and motivation to quit. *Social Psychology of Education, 23*, 479-498. doi:10.1007/s11218-020-09544-4
- Skaalvik, C. (2020c). Self-efcacy for instructional leadership: relations with perceived job demands and job resources, emotional exhaustion, job satisfaction, and motivation to quit. *Social Psychology of Education, 23*, 1343-1366
- Skaalvik, C. (2021). Rektors arbeidssituasjon: Energigivere og belastningsfaktorer. *Skolelederen, 37*(2), 22-27.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal, 38*, 1442-1465.
- Sundstrom, E., De Meuse, K. P., & Futrell, D. (1990). Work teams: Application and effectiveness. *American Psychologist, 45*(2), 120-133. doi:10.1037/0003-066X.45.2.120
- Thomas, K. W., & Welthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment. *Academy of Management Review, 15*(4), 666-681.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action: social science bases of administrative theory*. New York: McGraw-Hill.
- Tjosvold, D. (1984). Cooperation Theory and Organizations. *Human Relations, 9*, 743-767.
- Tjosvold, D., Yu, Z., & Hi, C. (2004). Team Learning from Mistakes: The Contribution of Cooperative Goals and Problem-Solving. *Journal of Management Studies, 41*(7), 12-23.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools, 3*(3), 189-209.
- Tschannen-Moran, M., & Mc Master, P. (2009). Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *The Elementary School Journal, 110*(2), 228-245.
- Turner, C. (2007). Editorial: Leading from the middle: dealing with diversity and complexity. *School Leadership & Management, 27*(5), 401-403.
- Wilkin, C. L. (2013). I can't get no job satisfaction: Meta-analysis comparing permanent and contingent workers. *Journal of Organizational Behavior, 34*, 47-64. doi:10.1002/job.1790
- Wise, C. (2001). The Monitoring Role of the Academic Middle Manager in Secondary Schools. *Educational Management & Administration, 29*(3), 333-341.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). A social cognitive theory of organization management. *Academy of Management Review, 14*(3), 361-384. doi:10.5465/AMR.1989.4279067



Skolelederforbundet