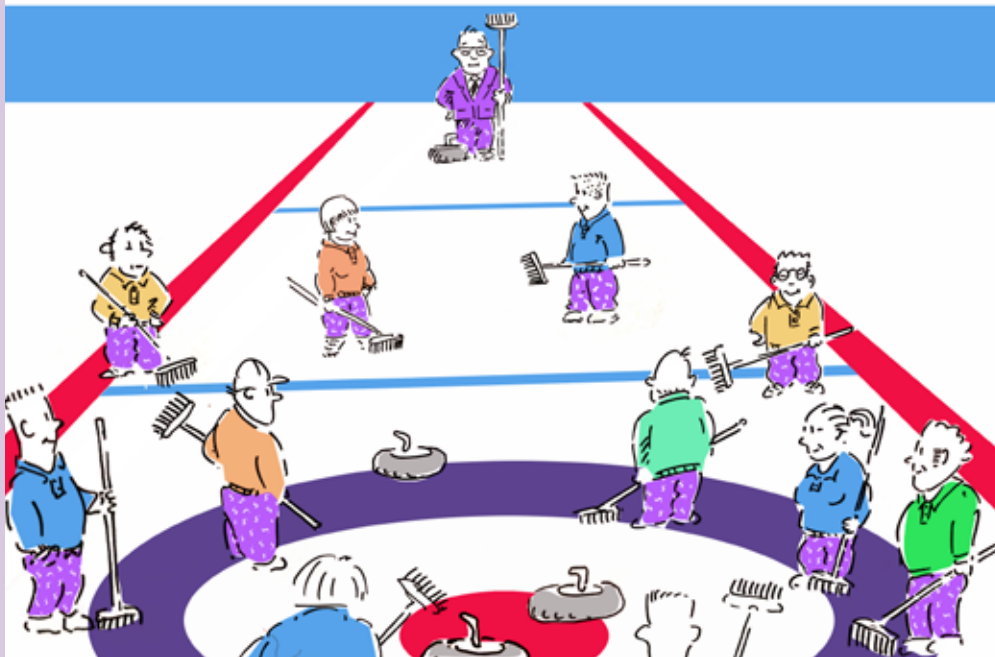




Skolelederforbundet

Mellomledere i skolen:
**Myndiggjorte lagspillere
eller team på tomgang?**





Skolelederforbundet

Mellomledere i skolen: Myndiggjorte lagspillere eller team på tomgang?

HARALD BALDERSHEIM

Professor emeritus ved Universitetet i Oslo og ved Senter for anvendt kommunalforskning ved Universitetet i Agder (UiA). Han har som forsker fulgt organisasjons- og demokratiutviklingen i kommunene gjennom flere tiår.

LINDA HYE

Forsker ved Senter for anvendt kommunalforskning ved Universitetet i Agder (UiA). Hun har lang erfaring fra en rekke forskningsprosjekter på ledelse, organisasjonskultur og organisasjonsutvikling i kommuner.

MORTEN ØGÅRD

Professor i statsvitenskap og ledelsesfag ved Universitetet i Agder og faglig leder for Senter for anvendt kommunalforskning (SAKOM). Hans forskning er rettet inn mot ledelse og hva som påvirker adferd til mennesker i organisasjoner.

Senter for anvendt kommunalforskning
ved Universitetet i Agder (UiA)

FORSKNINGSRAPPORT

På oppdrag av Skolelederforbundet

Illustrasjon forside: Augon Johnsen

INNHold

Kapittel 1 Formål med og bakgrunn for rapporten	8
Kapittel 2 Data og metode	11
Kapittel 3 Teoretiske perspektiver og analysemodell	12
Kapittel 4 Mellomleder i skolen i dag - selvstendig- og myndiggjort stilling eller en person som ivaretar forefallende arbeid på vegne av rektor?	14
Kapittel 5 «Mellomledere i aksjon»: Lederskap i problemsituasjoner: håndtering av dilemmaer.....	18
Kapittel 6 Lederkontrakten og dens rammer	20
Kapittel 7 Har myndighetsstruktur og organisatoriske rammer konsekvenser?	28
Kapittel 8 Vilkår for en myndiggjort og utviklingsorientert mellomlederrolle.....	30
Litteratur	31
Vedlegg	32

Rapporten er utarbeidet av Senter for anvendt kommunalforskning (SAKOM) ved Universitetet i Agder (UiA) på oppdrag fra Skolelederforbundet. Arbeidet har pågått i perioden desember 2023 til juni 2024. Prosjektet er finansiert og fulgt opp faglig av Skolelederforbundet.

Målsetting med prosjektet er å belyse mellomlederrollen i skolen og hvordan ulike arbeidsvilkår kan tilrettelegge for at mellomledere blir en reell ressurs for skoleutvikling. Det er gjennomført en spørreundersøkelse til et utvalg av rektorer og mellomledere i skolen.

Forskerteamet har bestått av Harald Baldersheim, Linda Hye og Morten Øgård.

Senteret for anvendt kommunalforskning (SAKOM) har vært faglig ansvarlig for undersøkelsene og datainnsamlingen. Her har Connie Salvesen vært sentral.

Vi vil takke alle bidragsytere som stilte i referansegrupper underveis. Takk til alle skoleledere som i en hektisk hverdag tok seg tid til å besvare spørreundersøkelsen. Takk til Skolelederforbundet for mange gode og konstruktive innspill underveis i prosessen.

Juni 2024, Harald Baldersheim, Linda Hye og Morten Øgård

SAMMENDRAG

Formålet med rapporten har vært å belyse mellomlederens rolle og vilkår for ledelse. Hva er deres oppgaver i skolen, og hva er de kritiske faktorene for utøvelse av deres lederoppdrag?

I første del av rapporten står oppgaveportefølje og myndighetsfordeling i fokus. Når det gjelder myndighetsfordeling, viser dataene at det ikke er noen entydige myndighetslinjer. Beslutninger tas i samråd og i samspill mellom rektor og mellomledere. Det vil si at myndighetsfordelingen fremstår sterkt *sammenvevd* på tvers av operative, støttende og strategisk nivå i skoleorganisasjonen.

I andre del av rapporten ser vi på «kontrakten» i form av mellomledernes rolleforståelse, og det organisasjonsklima som omgir mellomlederne. Rolleforståelsen framstår som differensiert og spesialisert. I det store og hele opplever mellomlederne et støttende ledelsesmiljø ved skolene. Samtidig er det en del belastningsfaktorer som gjør seg gjeldende i jobben – særlig uklare lover og forskrifter og krevende elevsaker. Et flertall av mellomlederne har ingen stillingsinstruks å forholde seg til, og mange opplever at det er uklare mål i stillingen.

Den tredje delen av rapporten gjelder mellomledernes tid til utviklingsorientert ledelse, handlefrihet, arbeidsbelastning og trivsel. Kartleggingen viser at mange mellomledere opplever at de har for lite tid til å prioritere utviklingsoppgaver knyttet til undervisningskvalitet, elevmiljøet og pedagogisk utviklingsarbeid blant de ansatte. Arbeidspresset oppleves videre som svært høyt og handlefriheten i stillingen som lav.

SENTRALE SAMMENHENGER - VILKÅR FOR EN MELLOMLEDERROLLE

I den sammenfattende analysen framstår mellomledernes opplevde handlefrihet som en sentral formidlingsfaktor mellom skolens ledelses- og støtteprosesser på den ene siden, og mellomledernes handleevne på den andre siden. Av særskilt betydning for mellomledernes opplevelse av handlefrihet står myndighetsfordeling mellom rektor og mellomledere, mellomledernes rolleforståelse og ledelsesmiljøet. Handlefrihet har konsekvenser for jobbtilfredshet og tid til ledelse, som igjen har konsekvenser for mellomledernes oppnåelse av mål for avdelingene de er satt til å lede.

KAPITTEL 1: FORMÅL MED OG BAKGRUNN FOR RAPPORTEN

OPPDRAGET

Formålet med rapporten er å studere lederstrukturen i skolen og vilkår for en mellomlederrolle. Det handler om rektor og det som i forskningslitteraturen på feltet er blitt betegnet som et framvoksende mellomledersjikt (Abrahamsen og Aas 2019, Paulsen og Jenssen 2023, Abrahamsen 2022). Det er en lederrolle som er plassert mellom rektor og lærere i myndighets-hierarkiet. Sammen med rektor utgjør de den strategiske kjerne, samtidig utøver de lederoppdrag i førstelinjen og i direkte kontakt til det pedagogiske personalet. Figur 1.1 illustrerer mellomledernes strategiske, samtidige som operative rolle.

Vi studerer et ledernivå som sammen med rektor utgjør ledergruppen og har ansvar for skolens kjerneoppgaver. Det er en gruppe mellomledere som både i forskningslitteraturen og i flere offentlige utredninger trekkes frem som helt sentrale for den videre utviklingen av norsk skole. Samtidig fremheves det en del uklarheter rundt denne framvoksende ledergruppen, og hva som er hensiktsmessig organisering når det gjelder arbeidsdeling med tilhørende delegering av ansvar og myndighet.

Det er med dette utgangspunktet rapporten ønsker å belyse samspillet mellom rektor og mellomledere, samt vilkårene for en mellomlederrolle i norsk skole. Rapporten bygger på en spørreundersøkelse til rektorer og mellomledere i et representativt utvalg av grunnskoler og videregående skoler.

BAKGRUNN FOR RAPPORTEN: UTVIKLINGSTREKK I LEDELSESSTRUKTUREN

Rapporten har kunnet dra veksler på tidligere forskning på skoleledelsen i den norske skolen, forstått som rektor og mellomledere i skolen. Tradisjonelt har man i denne litteraturen vist interesse for rektorer og deres arbeidssituasjon (Møller og Ottesen 2020, Aas og Paulsen 2022, Baldersheim m.fl. 2023,). Først i de senere årene har interessen for forskning rundt mellomlederne i skolen tatt av, se f.eks. Abrahamsen 2017, Lillejord & Børte 2018, Hjertø og Paulsen 2019, Abrahamsen og Aas 2019, Paulsen og Jenssen 2023.

Skoleledelse har gjerne vært strukturert med rektor på toppen. Ved innføring av tonivå-kommuner og et økt fokus på resultatkrav i skolen, vokste det fram et mellomledernivå under betegnelser som assisterende rektor, inspektør, avdelingsledere og teamledere (Abrahamsen 2017, Lillejord & Børte 2018, Paulsen og Hjertø 2018, Abrahamsen og Aas 2019, Paulsen og Jenssen 2023). Langt på vei har «mellomledere først og fremst utført nødvendige, men ganske trivielle, arbeidsoppgaver knyttet til ro og orden i skolen, elevdisiplin, foreldrekontakt, enkle administrative oppgaver, planarbeid og rekvisita» (Lillejord og Børte 2018:3). Samtidig har rollen utviklet seg betydelig de siste 25 – 30 årene. Det er blitt en numerisk stor ledergruppe (over 8000 stillinger, Lillejord og Børte 2018:9), hvor rollen har ut-

Figur 1.1.

Illustrasjon på skolestruktur hentet fra en kommunal nettside (forfatterens illustrasjon)

Rektor

Ansvarlig for:

- At lover og forskrifter som regulerer skolens virksomhet blir fulgt
- At skolemyndighetenes vedtak blir satt ut i livet
- Kvalitetssikring, drift og organisering av skolen
- Renholds- og driftspersonalet og er skolens HMS-ansvarlig

Avdelingsleder

Skolen har tre avdelingsledere.

Rolle og ansvarlig for:

- pådrivere og koordinatører i arbeidet med å styrke læringsprosessen i de undervisningsgrupper som tilhører deres avdelinger.
- avdelingens budsjett og det pedagogiske ansvaret for sin avdeling
- fag- og timefordeling
- legge til rette for samarbeid i fagteam
- utadrettet virksomhet på egen avdeling
- håndtering av disiplinærsaker og konfliktløsning på egen avdeling
- skaffe vikarer ved sykdom og permisjoner

Avdelingsleder I er ansvarlig for alle fellesfag ved skolen og påbyggstudiet. Hen har elevansvar for 3TAF og 4TAF. Hen har også ansvar for den kulturelle skolesekken, skolevalg og elevrådet.

Avdelingsleder II er ansvarlig for alle elevene innenfor teknikk og industriell produksjon og elektrofag. Hen er skolens TAF-ansvarlig.

Assisterende rektor

Ansvarlig for:

- Stedfortreder når rektor er borte
- alle elevene på helse- og oppvekstfag, elevtjenesten, spesialpedagogikk og IKO (identifisering, kartlegging og oppfølging).
- S-ansvarlig

Avdelingsleder III er ansvarlig for

kontor, IKT og bibliotek. Hen er ansvarlig for alle elevene innenfor restaurant- og matfag, samt skolens kantine. Hen har også ansvar for delkurselever, elevinntak, elevundersøkelsen, eksamensavvikling og dokumentasjon (vitnemål og kompetansebevis), samt tilrettelegging ved prøver og eksamen.

viklet seg i retning av mer strategiske oppgaver, spesielt rettet mot det pedagogiske utviklingsarbeidet. De er med andre ord ikke bare viktige som en administrativ støttefunksjon for rektor, de er også viktige for utviklingen i skolen. Samtidig som de blir sett på som stadig viktigere, viser undersøkelser at mellomlederne har en svært mangfoldig og hektisk arbeidshverdag, der de skal håndtere og balansere en lang rekke oppgaver, inkludert krevende møter og samtaler med elever, foresatte og medarbeidere (Rambøll 2016). Lillejord og Børte (2018) peker på at mellomledere har vært en uutnyttet ressurs som bruker mest tid på administrative oppgaver, og ikke faglig- og pedagogisk utviklingsarbeid. Jobben deres bestemmes først og fremst av rektors behov for avlastning eller skjerming, og lærernes behov for praktisk hjelp og støtte (Leithwood 2016, Abrahamsen 2017, Lillejord & Børte 2018, Hjertø og Paulsen 2019, Abrahamsen og Aas 2019, Paulsen og Jenssen 2023). I tillegg mangler de eller har en diffus jobbeskrivelse, begrenset tid til å utføre lederoppgavene, og rolleforståelsen er uklar.

Forskningen på mellomledere er med andre ord motstridende og drar seg i ulike retninger. De betegnes fra å være en uutnyttet ressurs til å være en feilutnyttet ressurs, som i liten grad ivaretar de pedagogiske utviklingsoppgavene i skolen. Rapporten med dens unike datagrunnlag vil bidra til å ta status på innretningen av mellomlederrollen i skolen i dag.

Argumentet om viktigheten av mellomledere i norsk skole kommer klart til uttrykk i flere NOU er som har omhandlet skolefeltet det siste tiåret. Et illustrerende eksempel er NOU 2023:27 «Et nytt system for kvalitetsutvikling – for elevenes læring og trivsel». Denne NOU en har et eget kapittel om ledelse og dens betydning for utvikling av et nytt system for kvalitetsutvikling. I avsnittet om mellomledere i skolen (s.56) blir det framhevet at «mellomlederne har en viktig rolle i å bistå rektorene i arbeidet med å støtte lærerne og medvirke i kvalitetsutviklingsarbeidet.» De viser i den forbindelse til at forskningen har vist at mellomledere ofte mangler den nødvendige autoriteten til å gjennomføre endringer. Konklusjonen som trekkes på det grunnlaget, er at «om mellomlederne skal kunne medvirke i kvalitetsutviklingsarbeidet, må rektorene gi dem det nødvendige handlingsrommet» (s.56).

Det ligger nedfelt få føringer for hvordan lederstrukturen skal bygges opp, både når det gjelder mer formelle sider ved arbeidsdelingen, og mer relasjonelle sider ved lederskapet ved den enkelte skole. I opplæringsloven § 9-1/§17-2 framheves det at hver skole skal ha en ledelse som er faglig, pedagogisk og administrativt forsvarlig. Samtidig framkommer det klart og tydelig at alle skoler skal ha en rektor som den øverste lederen, og rektoren skal ha pedagogisk kompetanse, ta del i den daglige virksomheten og arbeide med utvikling av virksomheten. Slik vi tolker det, innebærer dette at det fortsatt er opp til rektor selv å forme sitt lederteam når det gjelder arbeidsdeling, delegering av makt og myndighet og ikke minst hvordan arbeidet i ledergruppa skal koordineres og følges opp. Dette åpner i neste omgang opp for variasjoner mellom skoler i den enkelte kommune, men også på tvers av skoler i ulike kommuner.

Det vi på denne måten får illustrert, er at opplæringsloven består av det som Sivesind og Bachman (2011:55) betegner som ulike regler som er mer eller mindre skjønnspregede. En illustrerende regel i så måte er § 8.2 som omhandler «Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper», som i stor grad overlater til praksisfeltet å foreta skjønsmessige vurderinger. Det samme

fenomenet kan vi si når det gjelder forholdet mellom rektor og mellomlederne. Det vil være opp til praksisfeltet (rektorene) å foreta skjønsmessige vurderinger hvor langt en vil slippe mellomlederne inn i lederskapet. Igjen et interessant utgangspunkt for å studere mellomlederskap og forutsetninger for at det skal kunne få den strategiske dimensjonen knyttet til seg slik som f.eks. NOU 2023:27 framhever i tilknytting til etablering av et nytt system for kvalitetsutvikling i norsk skole.

Det vi ser i tidligere forskning om ledelse i skolen, er kollegialt pregede organisasjoner der kollegialt fellesskap står sterkt og slår inn i ledelsen. Dette er en form for ledelse der primærlojaliteten i hovedsak retter seg mot lærerne og elevene. Utfordringen i en slik lederstruktur er todelt. Den første handler om at det vil være en utfordring å innføre strammere ledermodeller med større selvstendighet i mellomlederstillingene. Den andre utfordringen er knyttet til å etablere et strategisk orientert ledernivå heftet på et kollegialt fellesskap som tradisjonelt har forsvart lærerens autonomi (Gmelch og Buller 2015, Lillejord og Børte 2018).

Disse utfordringene illustreres direkte og indirekte av et utvalg av stillingsannonser for mellomledere som vi har gjennomgått. Forventningene knyttet til stillingene som mellomledere i skolen fremstår som vidtfaavnende og sammensatte. Følgende eksempler fremstår ganske typiske.

De utlyste stillingene betegnes som «avdelingsleder». Forventningene omfatter arbeid med å realisere skolens strate-

Figur 1.2

Illustrasjoner av stillingsutlysninger ¹

Avdelingsleder:

Utøve kunnskaps- og tillitsbasert ledelse og skape oppslutning om retning og mål

Legge til rette for samarbeid og målrettet innsats for elevenes læringsresultater

Systematisk oppfølging av kvalitet i undervisningen og elevenes læring

Bidra til å videreutvikle skolens samarbeidskultur og profesjonsfellesskap

Lede arbeidet med å utvikle et trygt, varmt og inkluderende skole- og læringsmiljø

Forvalte skolens ressurser på en hensiktsmessig måte sammen med ledergruppa

Organisering og tilrettelegging av skoledagen

Delegert personal-, økonomi- og fagansvar for egne team

Være rektors stedfortreder ved behov

Avdelingsleder:

Bidra til at skolen når sine mål og gjennomfører egne og sentrale plane

Personalansvar
Samarbeide med interne og eksterne samarbeidspartnere for elevenes best

Lede arbeidet med elevenes læring, motivasjon og trivsel

Ansvar for spesialpedagogisk oppfølging

Samarbeid med ansatte og foresatte

Støtte og veilede ansatte
Lede og delta i lærernes læring og utvikling

Utøve tillitsbasert ledelse og sikre involvering, deling og samarbeid

Administrative oppgaver
Fraværshåndtering i samarbeid i lederteamet

Ansvar for ulike saksfelt etter arbeidsfordeling i lederteamet

¹ Hentet fra arbeidsplassen.nav.no

gi, sikre den pedagogiske kvaliteten i undervisningen, ansvar for læringsresultater, utvikle et inkluderende arbeids- og skolemiljø samt et spekter av administrative oppgaver. Relasjonelle ferdigheter vektlegges gjerne («samarbeid med ansatte og foresatte», «videreutvikle skolens samarbeidskultur»). Stillingene skal som regel også delta i skolens ledergruppe i samarbeid med rektor. Det stilles ganske idealistiske krav til en person som langt på vei skal fungere som en slags «altnuligperson» for sin avdeling og sin skole.

OPPSUMMERT KAN VI SI AT:

På bakgrunn av utviklingstrekk og studiene vi har trukket fram, ser det ut til å vi kan forvente å finne stor variasjon i lederstrukturen mellom rektor og mellomleder, og at det råder ulike vilkår for mellomlederrollen. Dette er empiriske spørsmål som rapporten søker svar på. Det store spørsmålet er imidlertid hva betyr i så fall denne variasjonen for mellomledelse og mellomledernes arbeidsvilkår og mål- og resultatoppmåelse?

KAPITTEL 2: DATA OG METODE

Datainnsamlingen til rapporten er gjennomført i perioden november 2023 til april 2024. Prosjektets datainnsamling er gjennomført i to trinn.

Trinn 1 er et innsikt- og utviklingsarbeid der det er gjennomført dokumentanalyser, benyttet ulike tilgjengelige databaser, og utviklet og testet spørreskjema. Dokumentanalysene er av aktuell litteratur, forskningsrapporter, en kartlegging av stillingsutlysninger for mellomledere og et utvalg av skriftlige notater der et utvalg av mellomledere har beskrevet lederstrukturen på deres skoler. Statistikk fra Utdanningsdirektoratet (2024) er i tillegg benyttet som informasjonskilde. Spørreundersøkelsen er rettet mot rektorer og mellomledere i grunn- og videregående skole. Spørreskjemaet er utviklet med bakgrunn i innsiktsarbeidet og inspirasjon fra tidligere forskning på mellomledere (Abrahamsen og Aas 2019, Paulsen og Hjertø 2021, Kirkhaug 2021, Baldersheim m.fl. 2021, Baldersheim m.fl. 2023). Skjemaet ble testet på et utvalg av rektorer og mellomledere med oppfølgende gruppesamtale for å få tilbakemeldinger og tilhørende revidering.

Funn fra denne delen har dannet grunnlaget for trinn 2.

Trinn 2 var utsending av spørreundersøkelsen til rektorer og mellomledere i offentlige videregående og grunnskoler. Spesialskoler som f.eks. kulturskole, SMI, voksenopplæring, mottaksskoler, inngår ikke i materialet. Alle respondenter er

trukket ut fra fylkeskommunes/kommunens hjemmesider, eller ved direkte kontakt, i januar og februar 2024. Se vedlegg 6 for uttrekk.

Datainnsamlingen ble gjennomført som en elektronisk spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen ga en endelig responsrate på hhv. 24 prosent blant mellomledere (N=3155), og 22 prosent blant rektorer (N=933).

Respondentutvalgenes representativitet er analysert etter geografiske kriterier samt fordeling etter kjønn. De geografiske kriteriene omfatter skolenes og respondentenes fordeling etter fylker samt fordeling av skolekommunene etter sentralitet når det gjelder GSK. Se vedlegg 6 for mer informasjon.

Alt i alt er representativiteten tilfredsstillende for respondenter, dermed virker utvalget representativt for populasjonen. Resultater i undersøkelsen kan dermed med betydelig grad av sikkerhet generaliseres til populasjonen av skoler, rektorer og mellomledere i Norge.

ANALYSER

I rapporten foretas det en deskriptiv analyse som presenteres som respondentenes svar på enkeltpåstander, og samlet indekser. Det sentrale er å fange opp sentraltendensen og variasjon i utvalget (standardavvik). De samlede indekser er sammensatt av enkeltpåstander som måler samme tema. Videre gjennomføres en regresjonsanalyse, for å teste for sammenhengene.

Tabell 2.1

Målgrupper, respondenter og svarprosent (totalt)

	Respondenter (målgruppe) (N)		Svarprosent (%)	
	Mellomledere	Rektorer	Mellomledere	Rektorer
Videregående skole	336 (1262)	54 (205)	21 (100)	26 (100)
Grunnskole	416 (1893)	152 (728)	22 (100)	27 (100)
Totalt	752 (3155)	206 (933)	24 (100)	22 (100)

KAPITTEL 3: TEORETISKE PERSPEKTIVER OG ANALYSEMODELL

Rapporten drar, som nevnt i kapittel 1, veksler på tidligere forskning på skoleledelsen, forstått som rektor og mellomledere i skolen. Tidligere forskning på skoleledere er med få unntak case- basert og kvalitativt innrettet. Det teoretiske utgangspunktet er ofte forankret i pedagogisk ledelsesteori som vektlegger en fagbasert lederkompetanse og distribuert ledelse, som handler om ledelse i en gruppe eller organisasjon hvor demokratiske og kollegiale idealer står sterkt (Abrahamsen 2017, Lillejord & Børte 2018, Hjertø og Paulsen 2019, Abrahamsen og Aas 2019, Paulsen og Jenssen 2023).

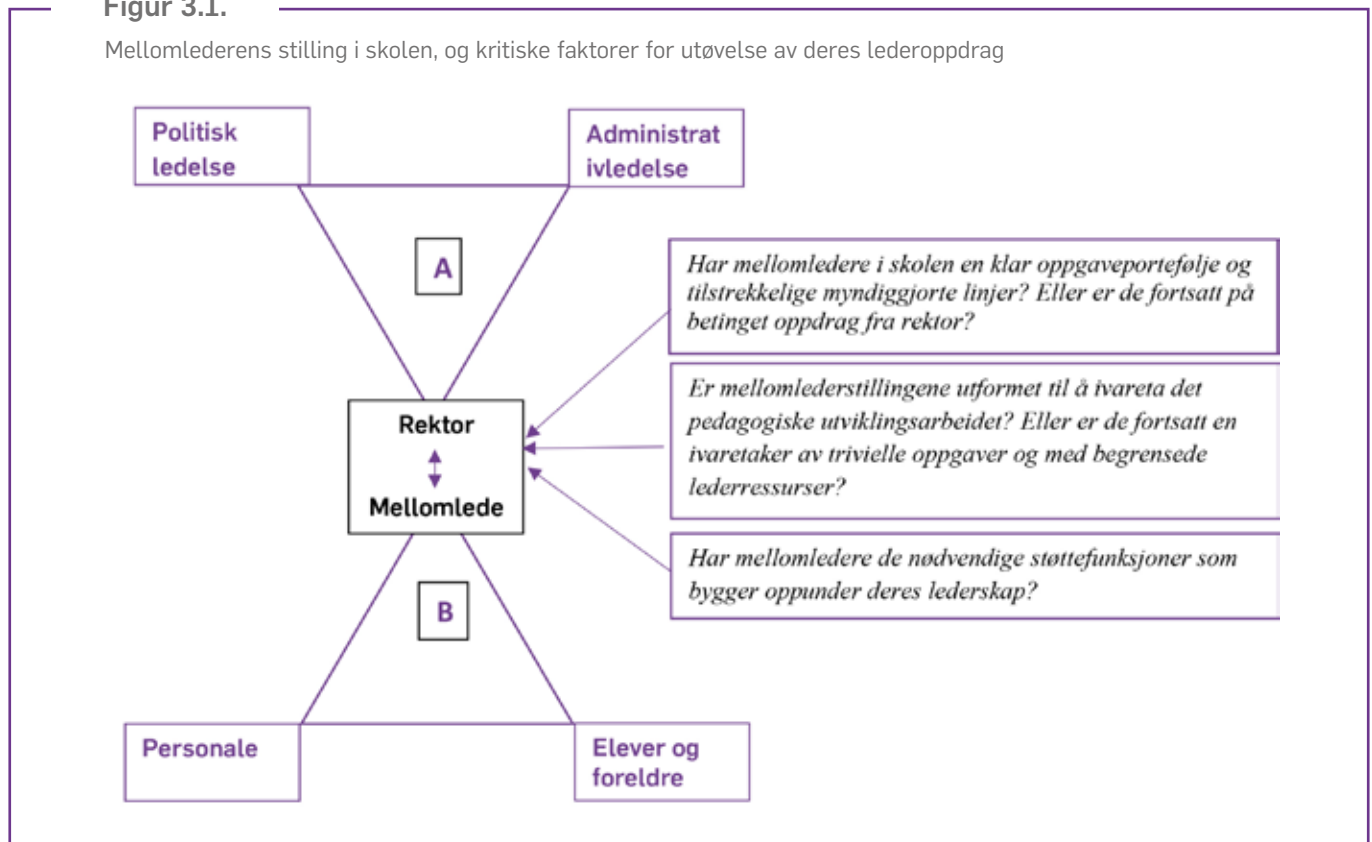
Våre utgangspunkt er at skolene er **profesjonstunge** organisasjoner, med en lederstruktur bestående av **rektor og mellomledere** i skolen. Samtidig opererer de innenfor en **politisk-demokratisk** kommunal styringsramme, underlagt sterke statlige føringer gjennom nasjonal lovgivning. Vi anlegger et styringsteoretisk tilnæringssett som springer ut fra to klassiske retninger innen organisasjons- og ledelseslitteraturen. Det første er strategisk styringsteori (prinsipal-agent-modellen), og det andre er teori om situasjons- og kontekstbetinget ledelse. Gjennom de teoretiske perspektiver trekkes det opp noen sentrale spørsmål som vil bli belyst i rapporten. Dette illustreres i figur 3.1.

«Prinsipal-agent-modellen» setter søkelys på vilkårene for rasjonell styring i en utstrakt ansvarskjede og understreker betydningen av klare mål og transparent rapportering og tilbakemelding (Jensen og Meckling 1976). I tillegg framhever teorien betydningen av delegering av makt og myndighet for å gjøre ledere på alle nivå i stand til faktisk å utøve ledelse. Prinsipal-agent-teorien er også opptatt av rapportering og ansvarsplassering. Et viktig trekk ved teorien er at den retter søkelys på hva som skal til for at det som er vedtatt av *prinsipalen*, skal bli iverksatt av *agenten*. Et viktig begrep i så måte er asymmetri knyttet til informasjon. Den som står i situasjonen, vil hele tiden ha et informasjonsovertak og kan av den grunn legge sterke føringer på innhold i vedtak og selve iverksettingen. Tiltak som i så måte er blitt anvendt for å lukke gapet mellom vedtak og iverksetting, har vært alt fra å bygge insentivstrukturer til rapporteringsstrukturer og å etablere kontraktliknende arrangementer knyttet til lederrelasjoner. Det er viktig å påpeke at disse kan være alt fra sterkt formelle kontrakter til mer uformelle relasjonelle kontrakter.

Tesen vi kan utlede er f.eks. at jo klarere kontraktrelasjonen mellom rektor og mellomledere framstår, jo mer handlekraftig er skoleorganisasjon.

Figur 3.1.

Mellomlederens stilling i skolen, og kritiske faktorer for utøvelse av deres lederoppdrag

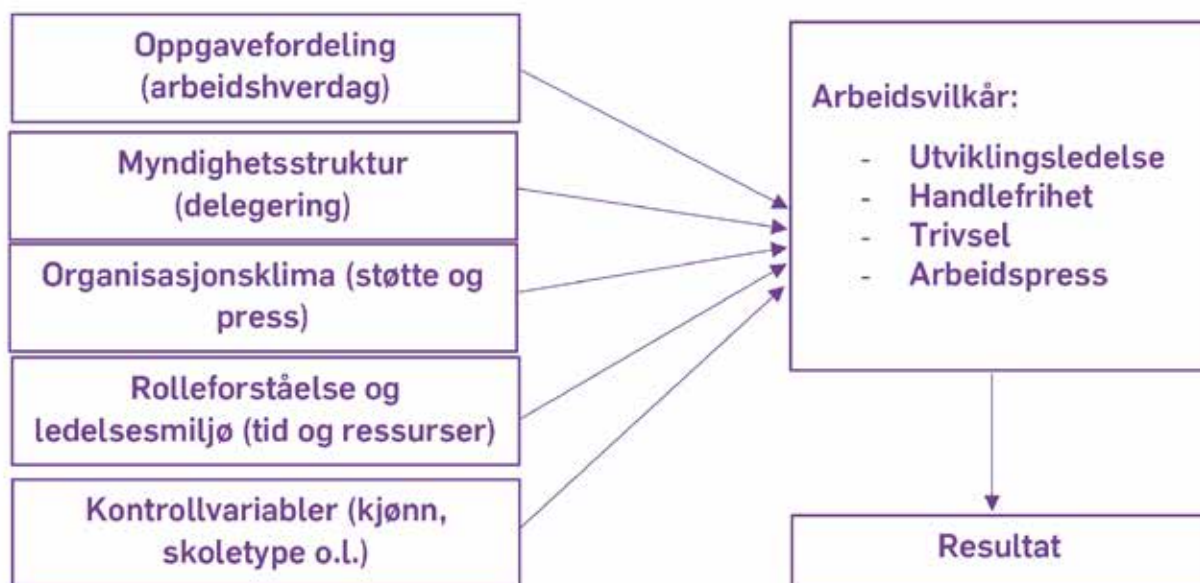


Vårt andre teoretiske utgangspunkt bygger på situasjonsbetinget ledelsesteori forankret i *Management and Work Behaviour* (MWB)-studier (Tengblad 2012). Man avdekket i disse studiene at mellomlederrollen er sammensatt, og at relasjonelle og muntlige ferdigheter betydde mye for lederutøvelsen. Senere studier innen MWB-tradisjonen har videreutviklet argumentet om hvordan kontekst og situasjoner påvirker lederatferd (se f.eks. Hales 2002, og Torodd Strand 2007). Den sentrale tesen i teori om situasjonsbetinget ledelse er at *effektiv ledelse krever et handlingsrom som tillater ledere å tilpasse lederstilen og -mønsteret til skiftende krav og situasjoner* – fra f.eks. vennlig veiledning av juniorpersonale til fast håndtering av personal-konflikter eller tiltak i akutte kriser. I tillegg inkluderer vi et organisasjonsperspektiv, som retter fokus mot de organisatoriske rammene som mellomlederne inngår i, dvs. måten virksomheten styres og ledes på fra overordnet nivå, herunder administrative støttesystemer. Hvor stort handlingsrom har mellomlederne innenfor disse rammene?

I de følgende analysene undersøker vi disse faktorene i tur og orden og gjennomfører til slutt en sammenfattende analyse av deres betydning for mellomlederrollen. Figur 3.2 viser gangen i analysene.

Figur 3.2

Mellomlederrollens innplassering og arbeidsvilkår



KAPITTEL 4: MELLOMLEDER I SKOLEN I DAG - SELVSTENDIG- OG MYNDIG- GJORT STILLING ELLER FOREFALLENDE ARBEID PÅ VEGNE AV REKTOR?

I dette kapitlet rettes søkelyset mot mellomledernes arbeids-hverdag. Hvilke oppgaver ivaretar de i praksis? Bakgrunnen for spørsmålet er tidligere undersøkelser som viser at stillingene ikke har hatt en klar kjerne av oppgaver.

Forskningen har som nevnt påpekt at stillingene gjerne har vært tildelt enklere oppgaver av administrativ art, gjerne som avlastning for rektor. I senere år er utviklingsoppgaver vektlagt, ofte knyttet til det pedagogiske miljøet i vid forstand (etterutdanning for lærere, oppfølging av undervisningens kvalitet mv.). Det hevdes også at saker knyttet til elevmiljøet og enkeltsaker om elever (f.eks. § 9A, nå § 14) tar mer tid enn før. Denne utviklingen hevdes å kreve en styrking av skolens ledelseskapasitet. Her er samspillet mellom rektor og mellomlederne, og hvordan ledergruppen evner å arbeide som team viktig (se f.eks. Abrahamsen og Aas 2019, Paulsen og Hjertø 2021, Kirkhaug 2021, Roland m.fl. 2023, NOU 2023:27).

Gjennomgangen av stillingsutlysninger (se kapittel 1) viser at det stilles store og varierte forventninger til mellomlederne i skolen i dag. Innehaverne av slike stillinger skal ikke bare være premissleverandører for faglig-pedagogisk og strategisk utvikling ved skolene, de skal også vise omsorg for medarbeiderne og ha ansvar for en ryddig administrasjon av skolehverdagen. Kan

den enkelte stillingsinnehaver ivareta en slik bredde av forventninger? Eller må de prioritere? I så fall hvordan?

OPPGAVERPORTEFØLJEN

I undersøkelsen ble mellomlederne bedt om å spesifisere hvilke arbeidsoppgaver deres lederhverdag består av, og angi hvilket omfang de forskjellige oppgavene har. I tabell 4.1 er arbeidsoppgavene fordelt på tre grupper av oppgaver: a) Arbeid med kvaliteten på opplæringen, herunder lærernes utvikling, b) skolemiljø og skole-hjem-samarbeid og c) administrative oppgaver. Oppgavelisten er inspirert fra tidligere forskning på mellomledere i skolen (se f.eks. Lillejord og Børte 2018, Abrahamsen og Aas 2019, Kirkhaug 2021, Kirkhaug 2022, Paulsen og Jenssen 2023) samt forarbeidene for prosjektet i samspill med skoleledere.

Opplysningene i tabell 4.1 gjelder alle mellomlederne uavhengig av stillingsbetegnelse da det ikke framkommer tydelige forskjeller etter stillingsbetegnelser. Det tyder på at hva stillingene kalles, er litt tilfeldig alt etter tradisjoner eller andre forhold ved den enkelte skole. Også de etterfølgende tabellene i rapporten er basert på hele gruppen av mellomledere uten å skille ut særskilte

Tabell 4.1

En mellomleders hverdag kan inneholde mange arbeidsoppgaver. Hva består din arbeidsdag av i praksis?

	GSK	VGS	Total
Arbeid med kvaliteten på opplæringen og lærernes utvikling			3,73
Sikre god kvalitet på undervisningen gjennom observasjon, skolevandring og kollegaveiledning.	3,39	3,15	3,28**
Planlegge og organisere pedagogisk utviklingsarbeid	3,70	3,60	3,66
Motivere medarbeiderne	4,11	4,04	4,08
Skolemiljø og skole-hjem-samarbeid			3,61
Ivareta elevmedvirkning/elevdemokrati	3,47	3,40	3,44
Håndtere enkelt elever	3,97	3,70	3,85
Ivareta skole-hjem samarbeid (foreldremøter osv.)	3,77	3,17	3,50***
Håndtere henvendelser fra enkeltforesatte	3,94	3,27	3,64***
Administrative oppgaver			3,74
Ulike typer dokumentasjon og rapportering	4,14	3,91	4,04***
Ressursplanlegging (herunder vikarbruk, timeplan, enkeltvedtak ol.)	4,31	4,28	4,30
Stille på møter med eksterne, f.eks. skoleeier, statsforvalter o.l.	3,73	3,33	3,55***
Håndtere praktiske driftsoppgaver (f.eks. skolebygg, utearealer og brannvern)	3,23	2,83	3,05***
N	398	322	720

Skala: 1=Ikke i det hele tatt, 2=i mindre grad, 3=i noen grad, 4= i høy grad, 5= i meget høy grad

*viser til statistisk signifikante forskjeller mellom skoleslagene, basert på ANOVA-analyse.

stillingskategorier dersom ikke annet er opplyst.

I tabell 4.1 er rapporteringen basert på en skala fra 1 til 5, der 1 betyr at oppgaven ikke er aktuell for respondenten i det hele tatt, mens 5 betyr at oppgaven ivaretas i meget høy grad.

Som *gruppe* fordeler mellomlederne sin arbeidsinnsats nokså jevnt på de tre oppgavetyperne, med noe mer vekt på pedagogisk kvalitetsarbeid og administrative oppgaver enn på skolemiljø og skole-hjem- samarbeid. Innenfor kvalitetsarbeidet er det innsats for å motivere medarbeiderne som tar mest plass. Når det gjelder skolemiljø m v, er det håndtering av enkeltelever som mellomlederne bruker mest tid på. Av administrative oppgaver er det ressursplanlegging knyttet til avdelingens drift som dominerer, men ulike former for rapportering krever også mye tid. For den enkelte mellomleder kan selvsagt vektleggingen av arbeidsoppgaver være forskjellig. Det kommenteres nedenfor.

Det er noen forskjeller mellom GSK og VGS i oppgavemønster eller de enkelte oppgavens plass i mellomledernes hverdag, men forskjellene er ikke dramatiske. Det å være mellomleder har mange fellestrekk på tvers av skoleslagene. Arbeid med å sikre eller følge opp kvalitet på undervisningen tar noe mer plass i GSK, og det samme gjelder for skole-hjem-samarbeid og kontakt med foresatte. Ulike typer administrative og praktiske driftsoppgaver tar også mer tid i GSK.

Tabell 4.1 gir som nevnt et bilde av mellomlederne som gruppe. Tabellen kan gi inntrykk av at mellomledernes arbeidsdag er spredt over et mangfold av oppgaver med begrenset anledning til konsentrasjon om særskilte gjøremål. Det kan likevel være slik at mellomlederne i noen grad er spesialisert etter hvilke oppgavetyper de ivaretar. Dette spørsmålet har vi undersøkt gjennom en Principal Component Analyse (PCA). Analysene bygger på de samme data som ligger til grunn for den foregående tabellen og viser hvilke oppgavetema som har en tendens til å opptre sammen hos den enkelte respondent. Finner vi tendenser til at noen er spesialisert i retning av ivaretagelse av pedagogisk miljø, andre i retning av elev og hjem/foresatte og andre på administrasjon? En slik differensiert oppgaveprofil kommer fram gjennom figur 4.1. For faktoranalyse se vedlegg 1.

Figur 4.1

Differensiert oppgaveprofil blant mellomledere



Vi finner at mellomlederne er tydelig differensiert i tre grupper tilsvarende de nevnte. Mellomlederne skiller seg altså fra hverandre m. h. t. til individuelle oppgaveporteføljer. Men hverken skoleslag eller stillingsbetegnelse gir noen god indikasjon på hvordan spesialiseringen arter seg. Inntil videre ser det ut til at fordeling av oppgaver er opp til hver skole og skoleleder/ rektor. Noen har tyngdepunktet i oppgaveporteføljen innen arbeid med kvalitetssikring av det pedagogiske miljøet, andre når det gjelder, elevmiljø-skole-hjem og mens en tredje gruppe har administrative oppgaver som hovedarbeidsområde. Det blir dermed stor variasjon på tvers av skoler i hvordan stillingene som mellomleder er «skrudd sammen», men det kan selvsagt også forekomme en viss arbeidsdeling mellom lederne på den enkelte skole.

MYNDIGHET OG DELEGERING

Temaet for dette avsnittet er mellomledernes myndighet m.h.t. å treffe beslutninger på deres ansvarsområder. Noen forskere har rapportert om mellomledere som opplever at de må gå og «spørre rektor om alt» (Lillejordet og Børte 2018). Hvis det fortsatt er tilfelle, kan det tyde på at mellomledernes handlingsrom er snevert eller uklart.

Ifølge prinsipal-agent-teorien (se kapittel 3) krever stringent styring at skoleledere må ha et visst selvstendig handlingsrom, skal de fungere som reelle ledere, og for at de på en meningsfull måte skal kunne holdes ansvarlig for gjennomføring av oppdrag og resultater. Jo mer handlingsrom som lederne tildeles, jo mer kan de ansees som myndige ledere (Strand 2007, Baldersheim m fl, 2021). Samtidig forutsetter desentralisert handlingsrom gode informasjonsrutiner opp til sentral ledelse (jf. tesen om «informasjonsasymmetri» i prinsipal-agent-teorien, se kap. 3).

Vi spør hvordan mellomlederne og rektor fordeler *myndighet* seg imellom angående forskjellige oppgavetyper som spenner over økonomiske disposisjoner, personalspørsmål og faglig-administrativ organisering. Kan mellomlederne treffe beslutninger om de forskjellige oppgavene helt på egen hånd, deler rektor og mellomleder på oppgaven, eller treffes beslutningene helt ut av rektor?

I tabell 4.3 presenteres resultatene for mellomledernes og rektorenes oppfatninger av hvordan myndighetsfordelingen er mellom mellomleder og rektor på de aktuelle temaene². Høy score betyr at rektor i hovedsak ivaretar oppgaven, lav score at mellomleder har det meste av ansvaret, dvs. at det er stor grad av delegering og desentralisert beslutningstaking. En middels score (rundt verdien 3) innebærer en delt myndighet mellom rektor og mellomleder, dvs. at beslutninger tas i dialog mellom de to.

Mønsteret i tabellen viser at det sjelden er noen helt entydig fordeling av myndighet, beslutninger tas mye i samråd og samspill mellom rektor og mellomledere. Vi ser likevel en tendens til at rektor er mye inne i økonomiske disposisjoner, mens personal- og organiserings- og faglige spørsmål på avdelingsnivå ivaretas mer selvstendig av mellomlederne. Det avtegner seg kanskje ifølge mellomlederne en noe tyngre rektorrolle på GSK enn på VGS når det gjelder økonomiske disposisjoner. Det samme gjelder personalspørsmål.

Svarmønsteret fra mellomlederne er sjekket mot tilsvarende

² Temaene i tabellen er basert på tidligere undersøkelser av kommunale mellomlederes fullmakter (Baldersheim m.fl. 2021:46), her tilpasset skoleorganisasjonen.

spørsmål stilt til *rektorene*. Svarene fra rektorene, oppsummert i kolonnen lengst til høyre i tabellen, bekrefter i hovedsak mønstret som mellomlederne beskriver. Det er mest selvstendig beslutningsmyndighet for mellomlederne når det gjelder organisasjons- og fagutviklingsspørsmål, og deretter kommer personalspørsmål, mens det er mest rektor som tar beslutningene på det økonomiske området. Det er en viss tendens til at rektor beskriver sin myndighet som noe videre enn det mellomlederne gjør. Både samlet og på enkelttema ligger scoringsverdiene litt høyere for rektorene enn for mellomlederne, noe som peker i retning av at rektorene beskriver myndigheten i skolene som noe mindre desentralisert enn det mellomlederne gjør.

Alt i alt framstår myndighetsfordelingen som *sterkt sammenvevd* på tvers av operativt, støttende og strategisk nivå i skoleorganisasjonen.

Hvordan opplever så mellomlederne sin myndighet, fordelt på tre ulike myndighetsnivå? Tabell 4.3 illustrerer dette. Myndiggjort mellomleder (score mindre enn 3), dvs. at mellomleder har selvstendig beslutningsmyndighet; delt myndighet

(score 3-3,9), dvs. at mellomleder og rektor tar beslutninger i dialog; enerådende rektor (score 4-5), dvs. rektor står for beslutningene.

Tabellen viser at rektor er tungt inne i økonomispørsmål slik flertallet av respondentene ser det. I tredjedelen av tilfellene er myndigheten delt, mens bare ni prosent av mellomlederne har selvstendig myndighet i økonomispørsmål. Mellomlederne har mest selvstendig myndighet i personalsaker og organisatorisk-faglige tema, men det gjelder bare mellom en fjerdedel og en femtedel av dem. På disse områdene forekommer det en utpreget deling av beslutningsmyndighet.

OPPGAVEPORTEFØLJE OG MYNDIGHETSSTRUKTUR – I BALANSE?

Hvordan er sammenhengen mellom oppgaver og myndighet? Er det balanse mellom oppgavefordeling og myndighetsfordeling i skolen? Dvs. er det slik at når mellomlederne tildeles mange og/eller tunge oppgaver, så har de også selvstendig myndighet til å

Tabell 4.2.

Mellomlederes myndighet og ansvarsområde. Hvordan fordeles myndighet på et sett av oppgaver.

Hvor godt vil du si at følgende beskrivelser passer for myndighetsfordelingen på din skole?	GSK	VGS	Total ***	Rektor1 GSK + VGS
Økonomiske disposisjoner	4,1	3,4	3,9***	4,02
Omdisponere mellom budsjettposter (brutto budsjett)	3,96	3,26	3,65***	3,78
Justere på utgiftssiden ved eventuell merinntekt (merinntektsfullmakt)	4,08	3,48	3,81***	3,89
Overføre (deler av) overskudd til neste års budsjett	4,27	3,97	4,14***	4,28
Dekke inn underskudd på neste års budsjett	3,95	3,81	3,89**	4,14
Personalspørsmål	3,3	3,0	3,2***	3,49
Ansette personale	3,12	2,65	2,91***	3,41
Fastsette eller påvirke ansattes lønnsinnplassering	4,17	3,65	3,94***	4,13
Omdisponere personalet (f.eks. flytte en ansatt mellom avdelinger/team)	2,73	2,77	2,75	2,93
Organisasjons- og fagutvikling	3,1	3,1	3,1	3,31
Foreta interne omorganiseringer (f.eks. opprette/legge ned avdelinger/team)	3,26	3,49	3,36***	3,70
Sette særskilte faglige utviklingsmål for skolen	3,05	3,04	3,04	3,08
Beslutning om å delta i eksterne prosjekter	3,11	2,80	2,97***	3,15
Samlet gjennomsnitt for alle spm. (alpha=,81)			3,41	3,65
N	416	336	752	

Skala: 1= selvstendig myndighet, 2=i hovedsak mitt myndighetsområde, 3=i dialog med rektor, 4= i hovedsak rektors myndighetsområde, 5= kun rektor. *** angir signifikansnivå for forskjeller GSK-VGS; ANOVA

Tabell 4.3

Hvordan mellomlederne fordeler seg m.h.t. myndighet etter oppgavetype. Prosentfordeling

Myndighetsnivå	Oppgavetype		
	Økonomi	Personal	Org-fag
<3 Selvstendig mellomleder	9	26	20
3-3,9 Delt myndighet	33	63	72
4-5 Rektor bestemmer	58	12	8
	100	100	100

N=720

treffe beslutninger angående disse oppgavene? Eller er det kun svak eller ingen sammenheng? Dette spørsmålet undersøkes i tabellen nedenfor. Oppgavefordelingen til mellomlederne er delt inn i få versus mange oppgaver, og myndighetsfordelingen er delt inn etter stor versus liten («stor» betyr at ML kan ta selvstendige beslutninger på mange områder). NB! Tabell 4.4 er basert på svarene fra kun mellomlederne siden deres svar avviker såpass lite fra rektorenes oppfatninger.

Ut fra kombinasjonene av oppgavefordeling og myndighetsfordeling beskrives fire situasjoner i tabell 4.4: «Marginaliserte mellomleder» som har få oppgaver og liten myndighet. Denne kategorien utgjør 26 prosent av alle. «Myndiggjorte mellomledere» er i den motsatte situasjonen, med mange oppgaver og stor myndighet; her befinner 22 prosent av dem seg. Den største kategorien er benevnt «håndlangere» med mange oppgaver, men liten myndighet. Det ser også ut til å finnes en gruppe «på tomgang», dvs. at de har få oppgaver, men stor myndighet på sine områder. Det er med andre ord liten eller kun svak sammenheng mellom myndighetsfordeling og oppgavefordeling.

OPPSUMMERING

Kapitlet viser at mellomlederne som gruppe ivaretar en vid og mangfoldig oppgaveportefølje. Mangfoldet og bredden i porteføljen avspeiler sannsynligvis at innholdet i stillingene varierer en god del fra skole til skole, noe som viser at rektor har stor frihet til å definere og utforme disse stillingene. Det kan likevel se ut til at det er en viss spesialisering i den forstand at det er tre tyngdepunkter som går igjen i oppgaveporteføljene – ansvar for faglig-pedagogisk kvalitet og utvikling, elevmiljø herunder skole-hjem-kontakt og administrative oppgaver.

Mellomledernes myndighet til å treffe beslutninger – eller selvstendigjøring – varierer en god del etter oppgavetype og antakelig også fra skole til skole. Et hovedmønster som går igjen, er delt myndighet mellom mellomleder og rektor, dvs. at beslutninger treffes i dialog. Myndigheten er i størst grad lagt til rektor i økonomispørsmål, mens mellomlederne har selvstendig myndighet, i størst grad i personal- og organisasjons- og fagutviklingsspørsmål. Myndighetsfordelingen avspeiler en utpreget konsultativ lederstil i skolene.

Tabell 4.4

Kombinasjoner av oppgaveomfang og myndighetstildeling. Fordeling av mellomledere på fire situasjoner. Totalprosent.

		Mellomleders oppgaveportefølje, jf. tab. 4.1	
		Få/lette	Mange/tunge
Mellomleders Myndighet/selvstendighet Jf. tab. 4.2	Liten	Marginalisert ml 26 %	Håndlanger ml 34%
	Stor	På tomgang? 18 %	Myndiggjort ml 22 %

KAPITTEL 5: LEDERSKAP I PROBLEMSITUASJONER: HÅNDTERING AV DILEMMAER.

Hvordan lederskap i organisasjoner arter seg, viser seg særlig i akutte problemsituasjoner når løsningene ikke kan støtte seg til rutiner, innøvde ferdigheter eller faglige oppskrifter. Løses da problemene på det operative nivået av mellomledere, sendes problemene oppover, eller søkes de løst i samspill og dialog? Med utgangspunkt i teori om *situasjonstilpasset ledelse* (se kapittel 3) forventes det at beslutningsmønsteret varierer alt etter situasjonstype, dvs. at lederen søker å løse problemet på en måte som er tilpasset eller avspeiler trekk ved problemsituasjonen. Å kunne situasjonstilpasse ledelsen krever selvsagt, som nevnt i kapittel 3, at lederen har et visst handlingsrom eller selvstendighet til å finne løsningene. Rom for situasjonstilpassing gir som regel større mulighet for mer fleksibel og rask problemløsning enn om løsninger må klareres oppover eller nedover i organisasjonen.

Vi har i det foregående sett at myndighet til å ta operative beslutninger i skolene er spredd på flere sjikt og typer av mellomledere. Mange beslutninger tas i samspill mellom rektor og mellomledere. Myndigheten framstår som *sammenvevd*. Gjelder det også for krise- og problemhåndtering?

Spørsmålet belyses gjennom en serie *problembilder* som respondentene er bedt om å ta stilling til. Problembildene avspeiler situasjoner som ikke er uvanlige i skolehverdagen, men der det kan være vanskelig å avgjøre hva som er beste måten å håndtere situasjonen på³. Beslutningstakerne står gjerne overfor dilemmaer. I NOU 2019:23 (2019) *Ny opplæringslov* (s. 150) framheves det at skolenes svake kapasitet m. h. t. å håndtere slike dilemmaer er bakgrunnen for en sterk statlig styring av og kontroll med skolene. Det er i tidligere forskning vist at det er en tendens til at slike problemer havner på rektors bord til avgjørelse, noe som igjen oppleves som en evig strøm av «forstyrrelser» i muligheten til konsentrasjon om utviklingsspørsmål (Kirkhaug 2021, Baldersheim m fl 2023). Vi antar at en styring av skolenes evne til å håndtere slike problemsituasjoner på lavest mulig nivå innebærer å styrke skolenes faglig-profesjonelle kapasitet som omtales i nevnte NOU 2019:23.

Mellomlederne ble bedt om å indikere hvordan de tror de selv ville tatt tak i eller søkt en løsning på ulike ledelsessituasjoner. Svaralternativene på problemet er: ville de umiddelbart tatt tak i problemet selv, ville de rådført seg med rektor, eller ville de sendt problemet videre til rektor for en avgjørelse? Problemsituasjonene gjelder elevsaker og personalsaker. I tillegg ble rektorene bedt om å respondere på de samme problembildene, og sammenlignes med mellomledernes svar.

Tabell 5.1.a Du har over lengre tid observert sterk faglig uenighet mellom to lærere. Uenigheten dreier seg om håndteringen av en felles elev som er utagerende. Du er bekymret for om situasjonen kan utvikle seg til å bli en personalkonflikt, og /eller påvirke arbeidsmiljøet. Hva gjør du i denne situasjonen? /Hva forventer rektor?

Tabell 5.1.a

	Mellom- leder*	Rektor**
Går i dialog med eleven/ lærerne for å finne en løsning på situasjonen	53	46
Drøfter situasjonen med rektor, og blir enige om en måte å håndtere den på	55	70
Melder inn situasjonen til rektor, da det er rektor som har personalansvaret	3	1,5

* GSK+VGSN= 752 Pst av total, ** GSK+VGS N= 206 Pst av total

Tabell 5.1.b I staben er det en lærer som du gjentatte ganger har fått tilbakemeldinger om. Du har selv observert at læreren har en utøvelse av sin lærergjerning som det er nødvendig å ta tak i. Hva gjør du i denne situasjonen? / Hva forventer rektor av ML?

Tabell 5.1.b

	Mellom- leder*	Rektor**
Går i dialog med læreren/ tillitsvalgte for å finne en løsning på situasjonen	42	26
Drøfter situasjonen med rektor, og blir enige om en måte å håndtere den på	65	80
Melder inn situasjonen til rektor, da det er rektor som har personalansvaret	4	11

* GSK+VGSN= 752 Pst av total, ** GSK+VGS N= 206 Pst av total

Tabell 5.1.c En foresatt har ringt deg og fremsatt en bekymring. Bekymringen er observasjon av mulig mobbing på skoleveien. Den foresatte kan konkretisere tidspunkt og navn på elevene som har vært til stede. Hva gjør du i denne situasjonen?/ Hva forventer rektor av ML?

Tabell 5.1.c

	Mellom- leder*	Rektor**
Går i dialog med elevene/ lærerne for å finne en løsning på situasjonen	58	36
Drøfter situasjonen med rektor, og blir enige om en måte å håndtere den på	48	63
Melder inn situasjonen til rektor, da det er rektor som håndterer elevsaker av denne karakter	8	19

* GSK+VGSN= 752 Pst av total, ** GSK+VGS N= 206 Pst av total

Svarene viser nokså entydig at svært få mellomledere ville overlate problemsituasjonene helt ut til rektor og la rektor alene håndtere saken. Mellomlederne løper altså ikke fra problemene. Omkring halvparten ville ta tak i problemene selv og søke å finne en løsning på det operative nivået. Omkring en halvpart ville involvere rektor, drøfte situasjonen med ham/henne og bli enige om en måte å løse problemet på (i tilfellet med en problematisk kollega ville to tredjedeler involvere rektor). I noen få tilfeller ser vi at mellomlederne ville gjøre begge deler – både håndtere situasjonen direkte og gå til rektor (respondentene kunne i hvert tilfelle velge flere svaralternativer, derfor summerer prosentandelene til mer enn 100 prosent). Men i det store og hele har respondentene valgt enten/eller når de har svart, noe som framkommer ved at svaralternativene på hvert enkelt problembilde er *negativt* korrelerte.

Tabell 5.2. presenterer et samlebilde for problemsituasjonene som er analysert over i form av en «selvstendighetsindeks». Indeksen viser hvor stor andel av mellomlederne som sammenlagt på tvers av problembilder har valgt svaralternativ nr. 1 på spørsmålene over. 24 prosent har valgt alternativ 1 alle tre gangene og en tilsvarende prosentandel har valgt alternativet ingen

ganger. Den første gruppen representerer de mest selvstendige mellomlederne og den siste gruppen de minst selvstendige. Det framkommer altså et nokså variert mønster m. h. t. mellomledernes selvstendighet som problemløser.

Alt i alt framkommer det et tvetydig bilde av problemløsning i den forstand at mange mellomledere ville agere direkte og selvstendig, mens en stor andel ville samrå seg med rektor. Hovedbildet er et sammenvevd og konsultativt lederskap. Det er fortsatt slik at mange problemer ender opp «på rektors bord».

Mellomledernes egne angivelser av hvordan de ville opptre i de forskjellige problemsituasjonene, er sjekket ut mot rektorens oppfatninger av hvordan mellomlederne ville handle. Rektorens oppfatninger stemmer i stor grad overens med hva mellomlederne selv oppgir – hovedmønsteret er dialog og samråd. Faktisk er rektorens beskrivelser av mellomledernes problemløsende atferd *enda mer* preget av samråd, dvs. de tror enda mer på at mellomlederne ville «drøfte situasjonen med rektor og bli enige om en måte å håndtere den på».

Noe utpreget situasjonsbetinget lederskap kan ikke sies å forekomme. Mønsteret varierer ikke så mye fra situasjon til situasjon. Mellomledernes mulighet for tilpasning av ledelsesmønsteret er kanskje for begrenset til det? Dette spørsmålet skal vi komme tilbake til i kapittel 6.

Tabell 5.2

Selvstendighetsindeks. Antall problemsituasjoner som mellomleder håndterer selvstendig. Prosentfordeling.

Selvstendig i antall problem- situasjoner	Prosent
0	23,7
1	24,6
2	27,8
3	23,9
Total	100,0

N=752

³ Problembildene er valgt ut og formulert gjennom fokusgruppeintervjuer med skoleledere i fase 1 av dette prosjektet. Se kap. 2.

KAPITTEL 6: LEDERKONTRAKTEN OG DENS RAMMER

Med lederkontrakten sikter vi både til skolenes forventninger til mellomlederstillingene og mellomledernes egen forståelse av stillingene. Et bilde av skolenes forventninger ble presentert i kapittel 1 bl.a. gjennom stillingsannonsene. I dette kapitlet starter vi med en analyse av hvordan mellomlederne selv forstår mellomlederrollen. Derneft analyserer vi en del organisatoriske rammebetingelser som kan påvirke mulighetene til å leve opp til forventningene og rolleforståelsen. Rammebetingelsene omfatter støttende, veiledende og belastende faktorer i stillingene, herunder tidsrammer, jobbtrivsel, arbeidspress og handlingsrom.

MELLOMLEDERNES FORSTÅELSE AV LEDER- OPPDRAGET – EN TYDELIG RETNINGSANVISNING?

En sentral føring for mellomledernes virke som ledere antar vi ligger i deres forståelse av «kontrakten» med skolen. Som nevnt i kapittel 3 legges det i prinsipp-agent-modellen for styring av organisasjoner stor vekt på den rollen som kontrakter spiller for å avklare styringsrelasjoner og gjensidige forventninger mellom prinsipp og agent. I styringsrelasjonene i skolen kan rektor oppfattes som prinsipp og mellomlederen som agent som gjennom personalet i avdelingen skal gjennomføre avtalte oppgaver og nå fastsatte mål⁴. Kontrakter kan være både av formell og uformell karakter. Formelle kontrakter er dokumenter som spesifiserer klare mål og passende ressurser for å nå målene. Slike dokumenter kan tjene som grunnlag for kontroll og disiplinering av agenten. Ofte vil formelle kontrakter og avtaler suppleres med uformelle eller underforståtte regler og prosedyrer for oppgaveløsning. I noen organisasjoner kan det være lite av formelle kontrakter og mer av uformelle og kultur- og profesjonsbundne føringer for styringsrelasjonene. Det siste er

typisk for kunnskapsorganisasjoner. Uformelle kontrakter gir selvsagt mer rom for fortolkning, forhandling og individuell tilpasning – men kanskje også mer rom for konflikt. Formelle kontrakter gir grunnlag for klarere linjer i delegert myndighetsfordeling, mens et uformelt styringsgrunnlag krever mer løpende involvering av toppledelsen i daglig drift, f.eks. gjennom dialogbasert styring.

I dette avsnittet undersøker vi hvordan mellomlederne selv ser på sitt lederoppdrag. Hva tenker de om hva rollen innebærer? Vi har stilt mellomlederne spørsmål om hvordan de forstår sitt lederoppdrag, dvs. hvilke sider ved oppdraget de legger mest vekt på. Oppfatter de oppdraget som spredt på mange forskjellige oppgavetyper, eller er det konsentrert om spesifikke oppdrag? Er det tendenser til differensiering og spesialisering? Hvilke typer oppdrag er det i så fall de konsentrerer seg om⁵?

I tabellen skilles det mellom tre ulike fokus som en rolleforståelse kan innebære: Faglig fokus (1 og 4), relasjonelt fokus (2, 5, 6 og 7) og administrativt fokus (3, 8). Av disse tre er det det relasjonelle fokus som vektlegges mest, dvs. å få samhandling til å fungere i det daglige. Innenfor det relasjonelle er det i hovedsak en intern innretning (2,6), i mindre grad en ytre orientering (5,7) – antakeligvis ivaretas ytre relasjoner mest av rektor. En administrativ orientering er også fremtredende (3, 8) mens det faglige fokus er mindre vektlagt (1, 4).

Denne inndelingen av rolleoppfatninger avspeiler også langt på vei tre ulike grupper av mellomledere og deres rolleforståelse. I figur 6.1 vises hvordan mellomledernes rolleforståelse grupperer seg i en gruppe som vektlegger stabilitet i driften av skolen, en gruppe som vektlegger faglige ambisjoner for skolen, og en gruppe som understreker utadrettet relasjonsvirksomhet. Brobyggerfunksjonen mellom ledelse og pedagogisk personale går imidlertid igjen i alle tre grupper. Se vedlegg 2 for det empi-

Tabell 6.1

hvilken grad opplever du at følgende påstander er beskrivende for hvordan du forstår din mellomlederrolle? Min rolle er...

	Type skole		
	GSK	VGS	Total
Å ivareta det faglige i skolens ledergruppe > faggarantist	3,71	3,76	3,73
Å håndtere ulike forventninger i det daglige > diplomat	4,39	4,31	4,35*
Å tilpasse arbeidsoppgaver når ting skal iverksettes > iverksetter	4,18	4,16	4,17
Å ha oversikt på hvordan skolen presterer og leverer > prestasjonsfokus	3,94	3,92	3,93
Å knytte relasjoner til samarbeidspartnere > forhandleren	3,74	3,64	3,70
Å være en brobygger mellom ledelsen og pedagogisk personale > brobygger	4,18	4,20	4,19
Å være skolens talsperson utad > formidler	2,81	2,74	2,78
Å planlegge for å sikre forutsigbarhet i de daglige arbeidsoppgaver > planlegger	4,28	4,21	4,25
N	395	321	716

Skala: 1=Ikke i det hele tatt, 2=i mindre grad, 3=i noen grad, 4= i høy grad, 5= i meget høy grad

⁴I prinsipp-agent-perspektiv kan rektor i sin tur oppfattes som agent med kommune og stat i prinsipprollen. Denne relasjonen er nærmere analysert i en tidligere rapport (Baldersheim m. fl. 2023) og behandles ikke her.

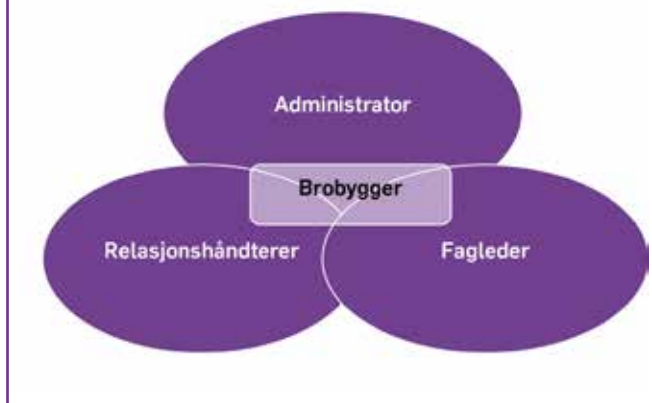
⁵Beskrivelsene er inspirert av Paulsen (2014)

riske grunnlaget for kategoriene.

Rolleforståelsen er i noen grad differensiert og spesialisert. Differensieringen er uavhengig av skoletype og stillingsbetegnelse – tabell vises ikke. Rolleforståelsen kan variere internt på den enkelte skole, muligens i forståelse og etter avtale med rektor, dvs. at noen konsentrerer seg om løpende, driftsrelaterte oppgaver, andre om faglig utvikling og noen få om utadrettede oppgaver/relasjoner.

Figur 6.1.

Grupper av mellomledere etter rolleforståelse



MOTIVASJON – DRIVKRAFT TIL HVA?

Svaret på spørsmålet om hva det er ved stillingen som virker attraktivt for dagens mellomledere, kan gi en pekepinn om hva som skal til for at mellomlederne skal bli i stillingen, eller eventuelt hva som kan virke attraktivt ved rekruttering av nye mellomledere. Motivasjonsfaktorene som er nevnt i spørsmålet stilt til mellomlederne, omfatter indre og ytre motivasjonsfaktorer, samt såkalte offentlig service motivasjon (Andersen og Pedersen 2014) Av faktorene som er listet opp i tabell 6.2, er det elev- og medarbeiderorientering som gjør seg sterkest gjeldende, dvs. at stillingen byr på muligheter til å hjelpe og påvirke barn og unge og dyktiggjøre medarbeiderne. Et slikt fokus tyder på at flertallet ønsker å arbeide tett på det som er kjerneoppgaven

for skolen og avdelingene mens mer overordnet strategiarbeid for eksempel er mindre interessant for de fleste.

Det er likevel noen forskjeller mellom respondentene mht. hva de vektlegger. I figur 6.2 kommer det fram tre grupper av motivasjonsfaktorer. Det empiriske grunnlaget for figuren framgår av vedlegg 3.

Et medarbeider- og elevfokus, er det dominerende, samtidig er det en gruppe som skiller seg ut med mer fokus på faglig nivå i avdelingen sammen med vektlegging av innflytelsesmulighetene i stillingen. Disse er kanskje de som i størst grad vil interessere seg for overordnede strategiplaner. Og endelig er det en gruppe som merker seg ut med en særlig interesse for egenutvikling og karriere kombinert med vektlegging av lønn.

STØTTE- OG BELASTNINGSAKTORER I STILLINGEN

Det er i forskning om enhetsledere i kommunene vist at organisasjonsklimaet i kommunen har stor betydning for ledernes effektivitet og trivsel. Organisasjonsklimaet består av balansen mellom press- eller belastningsfaktorer og støttende elementer i ledernes omgivelser (Baldersheim m fl 2021). Gjelder det samme internt på skolene, herunder også for mellomlederne? I avsnittene nedenfor gjennomgås noen trekk ved omgivelsene

Figur 6.2.

Motivasjonsfaktorer



Tabell 6.2

Hva er det som gjør jobben du har nå attraktiv for deg?

	Type skole		
	GSK	VGS	Total
Høyt faglig nivå i avdelingen	3,73	3,88	3,80**
Et arbeid der jeg har noe å si ved viktige beslutninger	3,98	3,96	3,97
Et arbeid der jeg får hjulpet og påvirket barn og unge	4,39	4,34	4,37
Et arbeid der jeg kan bidra til å dyktiggjøre medarbeiderne	4,11	4,12	4,11
Utviklingsmuligheter i jobben som leder	3,50	3,51	3,51
Et arbeid der jeg får lønn i forhold til hva jeg presterer	2,28	2,63	2,44***

Skala: 1=Ikke i det hele tatt, 2=i mindre grad, 3=i noen grad, 4= i høy grad, 5= i meget høy grad

Tabell 6.3

Press i mellomledersituasjonen. Angi hvor godt utsagnene passer for din arbeidssituasjon. Gjennomsnitt

	GSK	VGS	Total
Samarbeid med fagforeninger er en belastning i jobben min	1,57	1,72	1,64*
Krevende elevsaker etter §9A/Kap.12 er en belastning i jobben min	3,23	2,57	2,93***
Krevende foreldre er en belastning i jobben min	3,13	2,35	2,78***
Krevende personalsaker er en belastning i jobben min	2,72	2,87	2,79
Statlige krav og pålegg fra statsforvalteren er en belastning i jobben min	2,87	2,37	2,64***
Vi møter oftere lover og forskrifter som er vanskelig å håndtere i praksis	3,31	2,78	3,07***
Vi møter stadig nasjonale og lokale utviklingsinitiativ som skaper usikkerhet og lite forutsigbarhet	3,10	2,80	2,96***
N	371	310	681

Skala: 1=Ikke i det hele tatt, 2=i mindre grad, 3=i noen grad, 4= i høy grad, 5= i meget høy grad

som kan være potensielt belastende og støttende for mellomlederne. Den videre effekten av disse faktorene analyseres i kapittel 7.

BELASTNINGSAKTORER

Hvor krevende arbeidsoppgavene for den enkelte leder kan være, er kartlagt gjennom spørsmålene som ligger til grunn for tabell 6.3. Spørsmålene omtaler en rekke faktorer som ofte trekkes fram som belastende for ledere i skolen, gjerne som distraksjonsmomenter i forhold til arbeid med utvikling og kvalitetsheving i skolene (Bjørnset og Kindt 2019, Kirkhaug 2021).

Det samlede inntrykket av tabellen er at de fleste av faktorene gjør seg gjeldende for ledere i skolen, men noen av dem i mindre

grad enn forventet. F.eks. er ikke forholdet til fagforeninger særskilt krevende for mellomlederne, muligens fordi dette er saker som rektor håndterer direkte. Krevende elevsaker forekommer atskillig mer i GSK enn i VGS, mens vanskelige personalsaker ikke er noe stort moment i noen av skoleslagene. Det å forholde seg til nasjonale lover og forskrifter og lokale og nasjonale utviklingsinitiativ, gir mer hodebry i GSK enn i VGS. I sum ser det ut til å være flere belastningsfaktorer i GSK enn i VGS.

LEDELSESMILJØET – STØTTE OG VEILEDNING

Som illustrert i problembildene over, er det vanlig at ledere fra tid til annen står overfor uventede situasjoner eller problemer av ny karakter. Hvor kan de da finne veiledning og støtte for

Tabell 6.4

Støtte og veiledning, angi hvor godt utsagnene passer for din arbeidssituasjon

	GSK	VGS	Total
Jeg får støtte og hjelp fra min nærmeste leder ved behov	4,21	4,08	4,15*
Ved behov finner jeg støtte og hjelp i skolens ledergruppe	4,30	4,06	4,19***
Jeg opplever at min nærmeste leder er engasjert i mitt arbeid som avdelingsleder	4,03	3,86	3,96*
Det er klare mål for min stilling	3,26	3,43	3,34*
Det finnes en stillingsinstruks som gir klare holdepunkter for min stilling	2,69	2,92	2,79*
N	371	310	681

Skala: 1=Ikke i det hele tatt, 2=i mindre grad, 3=i noen grad, 4= i høy grad, 5= i meget høy grad

Figur 6.3

Organisasjonsklima: Kombinasjoner av ledelsesmiljø og belastning. Prosentfordeling – totalprosent

		Ledelsesmiljø ¹	
		Svakt	Støttende
Belastnings-faktorer ¹	Få	Tynt klima 15 %	Harmonisk klima 26 %
	Mange	Stressfylt klima 26 %	«Står han av» 33 %

¹Medianverdien som delingspunkt, N=661

å håndtere oppgavene? Ligger det noe veiledning for ledergjerningen i de mer formelle rammene for stillingen, slik som stillingsinstrukser eller tydelige målsettinger for stillingen? Eller kan de finne veiledning gjennom støtte og råd fra andre ledere - overordnede ledere eller egne nettverk? Svaret på disse spørsmålene gir en indikasjon på hvor støttende ledelsesmiljøet i skolene er.

I det store og hele opplever mellomlederne et støttende ledelsesmiljø ved skolene, med støtte, hjelp og interesse fra overordnede eller lederkollegaene i ledergruppa. Mange finner også retning gjennom relativt klare mål for stillingen, men flertallet har derimot ingen stillingsinstruks å holde seg til. Antakelig kan det i stedet være utlysningsteksten for stillingen (se kap. 1) eller ledersamtaler ved tilsetning som gir noe veiledning for hva stil-

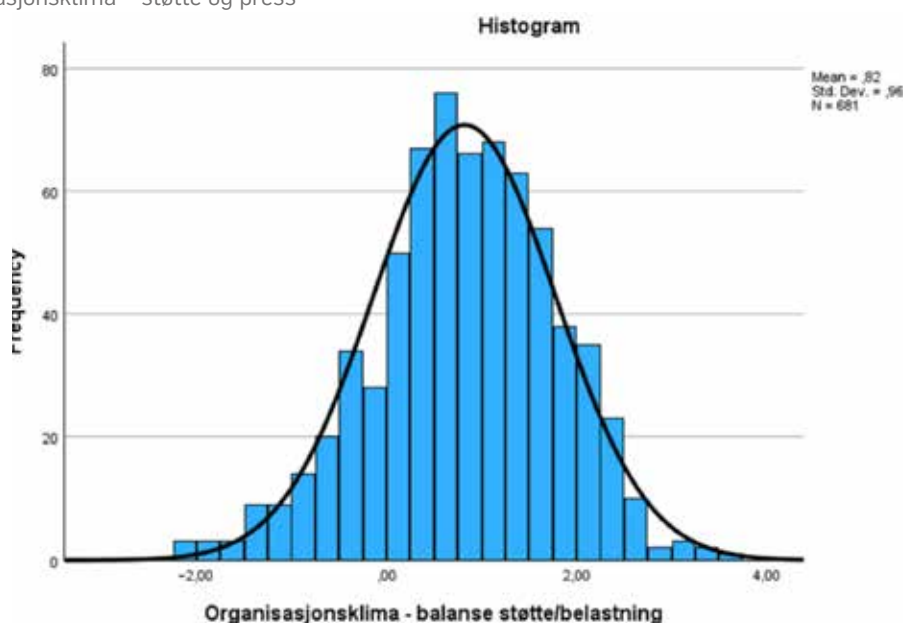
lingen skal gå ut på.

Samlet sett opplever mellomlederne en positiv balanse mellom ledelsesmiljø og belastningsfaktorer. Flertallet opplever et positivt og støttende organisasjonsklima ved sine skoler. Gjennomsnittsverdien for *differansen* mellom samlet støtte (jf. tab. 6.4) og samlet belastning (jf. tab. 6.3) er 8 poeng på en teoretisk skala fra -4 til +4. Balansen er så vidt positiv, men variasjonen er stor. Dette illustreres i diagrammet under, og i figur 6.3.

I figur 6.3 er de to klimadimensjonene stilt sammen for å karakterisere ulike typer av klima, alt etter hvor sterkt de to dimensjonene gjør seg gjeldende. I figuren framkommer det fire klimatyper. Tynt klima (få belastningsfaktorer og svakt ledelsesmiljø), Stressfylt klima (mange belastningsfaktorer og

Diagram 6.1

Organisasjonsklima – støtte og press



svakt ledelsesmiljø), Harmonisk klima (få belastningsfaktorer og støttende ledelsesmiljø), og «Står han av» klima (mange belastningsfaktorer, men et støttende ledelsesmiljø).

Omkring en tredjedel av mellomlederne «står han av» i et røft klima. De har mange belastningsfaktorer, men ledelsesmiljøet på skolen er sterkt støttende. En fjerdedel er kjennetegnet av enten «stressfylt klima» eller et «harmonisk klima». De resterende 15 % opplever et «tynt klima» dvs. få belastninger, men et svakt ledelsesmiljø. Et positivt trekk er at rundt 60 % av mellomlederne opplever å stå i et støttende ledelsesmiljø på skolen.

LEDELSESRESSURSER – TID, PERSONALE OG ERFARING

Ikke alle mellomlederstillinger i skolene er heltidsstillinger. Ofte er bare en viss andel av arbeidstiden til den enkelte avsatt til ledelsesoppgaver. Denne andelen kan variere sterkt. Samtidig er det velkjent fra ledelsesforskningen at oppgavene har en tendens til å vokse ut over det som var tiltenkt, eller oppgavene kan være vanskeligere enn antatt og tar dermed mer tid enn forventet. Oppgavene har en tendens til «å bli med hjem» etter arbeidstid (Bjørnset og Kindt 2019). Dette kan tenkes å bidra til en opplevelse av for stort arbeidspress i stillingen, og kanskje til mistrivsel.

Hvor mye tid som mellomlederne har avtale om til ledelse, kan variere en god del, fra noen få prosent til 100 prosent. Det siste er det vanligste. Det gjelder faktisk godt over halvparten av respondentene. Noen få har ingen spesifisert tidsandel avsatt til lederoppgavene, andre kan ha avtalt et intervall, gjerne 40 til 60 prosent. I gjennomsnitt har mellomlederne 84 prosent av tiden avsatt til lederoppgaver, noe høyere i VGS, litt lavere i GSK. Variasjonen er størst i GSK. De fleste bruker altså størstedelen av arbeidstiden på lederoppgaver.

Tabell 6.5

Mellomledernes avtalte ledertid i pst av full stilling

Type skole	Gjennomsnitt %	N	Std. Avvik
GSK	81	366	21,7
VGS	88	307	18,6
Total	84	673	20,6

Ledergruppa utgjør skolens samlede kapasitet til ledelse. Hvor stor ledergruppa er, kan bety noe for både ledelsesmuligheter for og belastning på den enkelte leder. Bl.a. kan størrelsen på gruppa avgjøre hvilke muligheter som foreligger for at den enkelte kan spesialisere seg på visse typer oppgaver etter eget ønske. I gjennomsnitt er størrelsen omkring 6-7 personer, litt færre i GSK og noen flere i VGS (se tabell 6.6). Variasjonen er størst i VGS.

Størrelsen på ledergruppa henger naturlig nok sammen med størrelsen på skolene, målt i elevtall. Korrelasjonen mellom elevtall og størrelse på ledergruppa ligger på 8 (Pearsons kor-

relasjonskoeffisient), noe som indikerer en sterk, men ingen fullstendig sammenheng. Størrelsen på ledergruppa kan dermed variere også ut fra andre hensyn som kan være spesifikke for den enkelte skole, f.eks. rektors ønsker, eller hva gruppa finner hensiktsmessig.

Tabell 6.6

Antall personer i skolenes ledergruppe

Type skole	Gjennomsnitt	N	Std. Avvik
GSK	4,2	366	1,8
VGS	9,4	305	4,1
Total	6,5	671	4,0

Forholdstallet mellom elevtallet og antall medlemmer av ledergruppa angir *ledertettheten* i skolen. Ledertettheten gir uttrykk for det kontrollspennet som gruppa som helhet er ansvarlig for, og som de må forholde seg til og fordele seg imellom. I tabell 6.7 er ledertettheten beregnet for skolene samlet og for GSK og VGS hver for seg. Jo lavere tallene i tabellen er, jo høyere er ledertettheten. I gjennomsnitt for skolene ligger den på 91 elever pr medlem av ledergruppa. Elevtallet pr. leder er høyere i GSK, lavere i VGS. Forskjellen er statistisk signifikant på ,001-nivå. Med andre ord kan lederoppgavene for den enkelte leder være mer krevende eller i alle fall mer omfattende i GSK enn i VGS.

Tabell 6.7

Ledertetthet: Elevtall/personer i ledergruppa

Type skole	Gjennomsnitt	N	Std. Avvik
GSK	97	366	35,5
VGS	83	304	28,7
Total	91	670	33,3

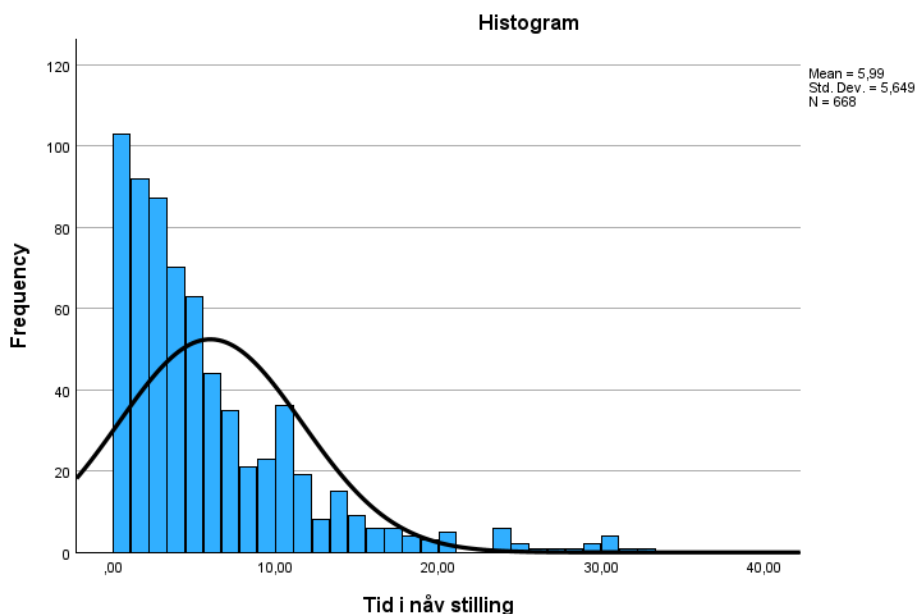
ERFARING SOM LEDELSESRESSURS?

Lang erfaring fra stillingen kan være en viktig ledelsesressurs (Lillejord og Børte 2018, Kirkhaug 2021). Hvor lenge lederne har fungert i stillingen kan derfor være en viktig betingelse for lederatferd og mestring av vanskelige situasjoner. Som påvist tidligere er mellomlederstillingene av relativt ny dato i skolene, i alle fall i noe større omfang. Det er derfor av interesse å undersøke hvor lang fartstid respondentene har i sine nåværende stillinger.

Svarene fra mellomlederne på spørsmålet om hvor lenge de har vært ansatt i nåværende stilling, gir en gjennomsnittlig

Diagram 6.2

Tjenestetid i nåværende stillinga. Mellomledere i GSK og VGS. Antall år.



funksjonstid på 6 år. Men hele 42 prosent av dem har vært ansatt i 3 år eller mindre. Se diagram 6.2. Vi kan ikke med våre data avgjøre om dette mønsteret skyldes at mange av stillingene er nyopprettede, eller om det kommer av at det er stort gjennomsnitt i stillingene. På bakgrunn av at innføring av mellomlederstillinger er en relativt ny trend, antar vi at nokså kort farts-tid for mange, kommer av at stillingene er nye.

EFFEKTVARIABLER: TID TIL UTVIKLINGSOPPGAVER, HANDLEFRIHET, ARBEIDSPRESS OG TRIVSEL

I dette avsnittet belyses et utvalg av effektvariable, dvs. tema som har vært sentrale i debatt om mellomledernes stilling, slik som spørsmålet om å finne tid til utviklingsoppgaver, deres handlefrihet i stillingen og deres opplevelse av arbeidspress og jobbtilfredshet. I neste kapitlet søker vi å påvise hvordan disse

temaene påvirkes av organisatoriske rammebetingelser.

TID TIL LEDELSE AV UTVIKLINGSORIENTERTE OPPGAVER

Ifølge stillingsannonsene (se kapittel 1), og oppgavefordelingen som tidligere er belyst, forventes det at mellomlederne skal sikre den pedagogiske kvaliteten i undervisningen, ansvar for læringsresultater og utvikle et inkluderende arbeids- og skolemiljø.

Spørsmålene vi har stilt omkring temaet, omfatter både tid til å følge opp faglig- pedagogisk utviklingsarbeid, tid til faglig oppfølging og veiledning av personalet og tid til å følge opp skolemiljøet og elevmedvirkning.

Det generelle inntrykket fra tabell 6.8 er at mellomlederne bare i beskjeden grad lykkes i å finne tid til disse utviklingsoppgavene.

Tabell 6.8

Tid til utviklingsorienterte lederoppgaver. Angi hvor godt utsagnene passer for din arbeidssituasjon som leder. Gjennomsnitt.

	GSK	VGS	Total
Jeg har tilstrekkelig tid til å følge opp faglig-pedagogisk utviklingsarbeid	2,56	2,52	2,54
Jeg har tilstrekkelig tid til faglig oppfølging og veiledning av personalet	2,61	2,66	2,63
Jeg har tilstrekkelig tid til å følge opp skolemiljøet, og elevmedvirkning	2,79	2,72	2,76
N	372	310	682

Skala: 1=Ikke i det hele tatt, 2=i mindre grad, 3=i noen grad, 4= i høy grad, 5= i meget høy grad

Tabell 6.9

I forhold til mitt ansvarsområde opplever jeg at jeg har tilstrekkelig handlefrihet når det gjelder

	GSK	VGS	Total
Personalspørsmål (ansettelser, opprykk, lønnsfastsettelse mv.)	2,80	3,24	3,00***
Økonomiske disposisjoner (flytte midler mellom budsjettposter, overføre innsparte midler fra et år til et annet mv)	2,21	2,62	2,39***
Organisasjonsspørsmål (utforme arbeidsinstruksjoner, omplassere personalet, prøve nye styringskonsepter mv)	3,36	3,11	3,25***
Faglige spørsmål. (faglige mål, kompetanseutvikling og pedagogiske satsinger mv)	3,78	3,91	3,84*
	410-411	329-330	740-741

Skala: 1=Ikke i det hele tatt, 2=i mindre grad, 3=i noen grad, 4= i høy grad, 5= i meget høy grad

HANDLEFRIHET – ER FULLMAKTENE TILSTREKKELIKE?

Å ha fått delegert visse fullmakter på visse oppgavefelt, innebærer ikke alltid at fullmaktene oppleves som *tilstrekkelige* for jobben som skal gjøres. Opplever mellomlederne *handlefriheten* som tilstrekkelig når det gjelder å ivareta ansvaret for oppgavene de er tildelt? Når det gjelder handlefrihet, er mønsteret i tabell 6.9 at mellomlederne ikke opplever den som tilstrekkelig. Dette gjelder særlig for økonomiske disposisjoner og personalspørsmål. Den oppleves noe større når det gjelder organisasjonsutforming og faglige spørsmål. Det er også en svak tendens til at handlefriheten oppleves som noe større i VGS enn i GSK.

TRIVSEL OG ARBEIDSPRESS

Tidligere studier (Skaalvik 2020, Paulsen og Hjertø 2021) har vist at en stor andel mellomledere ikke ønsker å søke en rektorstilling. De begrunner barrieren med at rektorstillingen har for stor arbeids- og ansvarsbelastning. I tillegg nevnes for mange administrative oppgaver og fravær av støttesystemer. De

oppretholdende faktorer for å bli i mellomlederstillingen er mestring og trivsel og nærhet til elevene.

En side av trivselstematikken kan ligge i stort arbeidspress. Vi har bedt mellomlederne om å vurdere *arbeidspresset i stillingen* på en fem-punktskala, fra «På grensen til det uforsvarlige» (verdi 1) til «Helt passe» (verdi 5). Rett i overkant av 50 % plasserer seg på en av de to nederste verdiene, «På grensen til det uforsvarlige» eller «Svært høyt». Gjennomsnittsverdien er 2,6 (se tabell 6.10). De aller fleste opplever altså arbeidspresset som høyt.

Vi har videre stilt spørsmål om trivsel og har bedt mellomlederne om å plassere seg på en skala fra 1 til 6, hvor 1 betyr «mistrives sterkt» med jobben og 6 betyr «trives i svært stor grad».

Gjennomsnittsverdiene som framkommer av svarene i tabell 6.10, er 4,6 for grunnskolene og 4,8 for videregående. De fleste trives altså rimelig godt med jobben, og lederne i videregående noe bedre enn kollegene i grunnskolen. Alt i alt er det bare 12 prosent av de spurte som plasserer seg i den nedre delen av skalaen (altså verdien 3 eller lavere).

Tabell 6.10

Trivsel og arbeidspress i stillingen. Gjennomsnitt

	Type skole		
	GSK	VGS	Total
Hvor godt trives du i stillingen du nå har?	4,62	4,77	4,69
Hvordan vil du vurdere arbeidspresset i din stilling?	2,57	2,61	2,59
N	366	307	673

* Angi på en skala fra 1 til 6 (1 = mistrives sterkt, 6= trives i svært stor grad. **(1) På grensen til uforsvarlig, (2) Svært høyt, (3) Høyt, (4) Noe høyt, (5) Helt passe

OPPSUMMERING

Mellomledernes egen forståelse av «lederkontrakten» framhever tre hovedkomponenter av oppgaver: Oppgaver knyttet til stabil, uforstyrret drift av skolen, som innebærer en vektlegging av en kombinasjon av smidig personhåndtering og god planlegging for å «holde hjulene i sving» på skolen. En annen komponent understreker faglige resultater og leveranser på læringsoppdraget. En tredje gruppe legger vekt på utadrettede sider ved oppdraget, f.eks. forhold til høyere nivå i kommunene, samarbeidspartnere, men dette kan også være relasjoner til foresatte.

Når det gjelder ledelsesressurser (tid avtalt til lederoppgaver og personale i lederstillinger), er det variasjon mellom skolene. Flertallet av lederne har heltidsstillinger som ledere. Størrelsen på ledergruppene varierer også, med noe større grupper i VGS enn i GSK. Ledertettheten er også større i VGS, dvs. at det er færre elever pr leder enn i GSK.

Ledelsesmiljøet i skolene består av støttende, veiledende og belastende faktorer. I sum utgjør dette organisasjonsklimaet ved skolene. De fleste opplever god og positiv støtte fra overordnede og kollegaer. De finner noe veiledning i relativt klare mål for jobben, men de færreste har en rettleidende stillingsinstruks å forholde seg til. En del belastningsfaktorer gjør seg gjeldende i jobben – særlig uklare lover og forskrifter og krevende elevsaker.

Mange opplever på denne bakgrunnen at de får for lite tid til å prioritere utviklingsoppgaver knyttet til undervisningskvalitet eller elevmiljøet. Arbeidspresset oppleves som svært høyt og handlefriheten i stillingen som lav, noe som kanskje kan forstås i lys av den sammenvevde myndighetsfordelingen som ble påvist i tidligere kapitler. Dette temaet kommer vi tilbake til i neste kapittel.

KAPITTEL 7: HAR MYNDIGHETSSTRUKTUR OG ORGANISATORISKE RAMMER KONSEKVENSER?

Hvilke konsekvenser har myndighetsstruktur, organisatoriske rammer og andre kontekstuelle forhold for ledergjærningen i skolene? Spørsmålet belyses i tabell 7.1.

Sammenhengene som analyseres i tabellen, tar utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget for prosjektet som ble skissert i kapittel 3: Prinsippal-agent-teori og teori om situasjonsbetinget ledelse. Prinsippal-agent-teori peker på trekk ved de vertikale styringsrelasjonene for å forklare hvordan styring og ledelse fungerer i en organisasjon, dvs. trekk som myndighetsfordeling, målklarhet og tydelige forventninger til lederrollene – kort sagt «lederkontrakten» mellom aktørene i styringsrelasjonene. Forklaringsmomenter som framheves av teori om situasjonsbetinget ledelse, omfatter kontekstuelle forhold som f.eks. skolestørrelse, trekk ved den enkelte leder (utdanning, alder, kjønn, mv.), samarbeidsklima, skolens økonomiske situasjon, trekk ved foreldre/foresatte, mv.

Hvilke av disse faktorene er det som betinger mellomledernes tid til utviklingsledelse, deres opplevelse av handlefrihet, arbeidspress og jobbtilfredshet? I tabellen 7.1 er forhold knyttet til lederkontrakten framhevet med fet skrift, mens de kontekstuelle faktorene står med vanlig skrift.

Den enkelte mellomleders *tid til utviklingsledelse* betinges i særlig grad av belastningsfaktorene som møter stillingsinnehaverne. Dernest er det ledelsesmiljøet som er av betydning – om det er svakt eller støttende. Det er en forskjell mellom skolelagene i den forstand at rom for ledelse synes større i GSK enn

i VGS.

Opplevelsen av *arbeidspresset* i stillingen drives i noen grad av belastningsfaktorer. Jo flere belastningsfaktorer, jo større oppleves arbeidspresset. For øvrige henger arbeidspress også sammen med myndighetsfordelingen – ledere med liten selvstendig myndighet opplever større arbeidspress enn de som har mer myndighet. Denne sammenheng kan bety at lav selvstendighet for mellomledere betyr mer tungvinte beslutningsprosesser dersom det er slik at mange eller de fleste beslutninger må klareres med rektor eller ledergruppa som helhet. Men alt i alt forklarer analysemodellen i dette tilfellet relativt lite av den samlede variasjonen i opplevelse av arbeidspress.

Når det gjelder *jobbtilfredshet*, er det ledelsesmiljøet som er mest avgjørende for mellomledernes jobbtilfredshet: Et støttende ledelsesmiljø bidrar sterkt positivt til jobbtilfredshet. Ikke så uventet bidrar belastningsfaktorer negativt til jobbtilfredshet. Myndighetsfordelingen er også en signifikant faktor – liten myndighet gir utilfredse mellomledere. Noe overraskende er det at forekomst av stillingsinstrukser ikke bidrar positivt til jobbtilfredshet, men heller negativt⁶ når hele rekken av andre variabler er inne i analysen. Kanskje kan det være slik at en stram stillingsinstruks kan oppleves innskrenkende på handlingsrommet og dermed oppleves negativt for handlefriheten? Dette spørsmålet må inntil videre stå åpent. Vi vil påpeke at på dette punktet slår mellomledernes egen forståelse av rollen, eller «kontrakten» inn: Mellomledere med en utpreget utadvendt rolle opplever større

Tabell 7.1

Faktorer som påvirker ledelseskapasitet, arbeidspress, jobbtilfredshet og handlefrihet blant mellomledere.

Forklaringsfaktorer:	GSK	VGS	Total		
Type skole 1=GSK, 2=VGS	-,132*	-,081	,016	,052	X
Elevantall	,051	-,034	,110	-,080	
Kjønn K=1, M=2	-,035	,061	-,068*	-,008	X
Alder i år	,068	,009	,040	-,046	
Ledertid i pst	,052	-,028	-,007	,021	
Ledertetthet, høy-lav	-,066	-,049	-,020	,040	
Oppgaver sum 1=få, 5=mange	,050	-,006	,003	-,015	
ML myndighet sum 5=liten, 1=høy	-,039	-,096*	-,102**	-,541***	XXX
Stillingsinstruks	,054	,058	-,148***	-,009	X
Rolle – stabilitet	-,004	-,069	-,047	,093*	X
Rolle – fag	-,015	-,056	-,009	,113**	X
Rolle – utad	,001	-,029	,127***	-,007	X
Belastningsfaktorer få-mange	-,289***	-,289***	-,202***	,026	XXX
Ledelsesmiljø svakt – støttende	,214***	,088	,531***	,142***	XXX
Justert r2	,16	,12	,32	,42	
Med 'handlefrihet' inkl r2	,17*	,11	,34***		
N	669				

Signifikansnivå: *,05; **,01; ***,001

x= antall statistisk signifikante sammenhenger

GSK og VGS samlet. Regresjonsanalyser OLS. Betakoeffisienter. GSK og VGS kombinert.

handlefrihet enn andre. Kanskje er handlingsrommet i en slik rolle større enn for de med mer innadvendte oppgaveporteføljer? Ellers finner vi også en sammenheng med kjønn: Kvinner er mer tilfreds enn menn.

Når vi snur på mynten og studerer hvilke faktorer som bidrar til mellomledernes opplevelse av *handlefrihet*, framstår myndighetsfordelingen som mest vesentlig. At mellomlederne har selvstendig beslutningsmyndighet, bidrar sterkt til deres handlefrihet. Sammenhengen kan synes selvsagt, men den minner om at fordelingen av beslutningsmyndighet har konsekvenser som forplanter seg utover i samhandlingskjedene i skolene (funnet tyder også på god intern validitet i våre data). Myndighetsfordelingen har skolene selv kontroll over, og først og fremst rektor. Ellers henger handlefrihet også sammen med, ledelsesmiljø (støttende miljø har positiv effekt), og rolleforståelse (fag- og stabilitetsorienterte rolleforståelser knyttes til mer opplevelse av handlefrihet).

Alt i alt er det variabelen «handlefrihet» som i størst grad forklares av vår analysemodell (forklaringsgrad på 42 prosent), mens forklaringsgraden m. h. t. til «arbeidspres» er svakest (12 prosent).

Forklaringsfaktorene kan knyttes både til trekk ved styringskontrakten (prinsipal-agent-relasjoner) og til trekk ved situasjon og kontekst. Mange av disse trekkene kan skolene selv påvirke eller utforme. Av de 14 forklaringsvariablene som analysemodellen inneholder, er det bare fem som ikke har en statistisk påvisbar sammenheng med noen av de avhengige variablene: Det er elevantall, alder, avsatt prosentvis ledertid, ledertetthet og oppgaveportefølje. Variabelen «type skole» (GSK og VGS) har begrenset betydning. Det er bare når det gjelder «tid til utviklingsledelse», at denne forskjellen betyr noe – det ser ut til at mellomledere i GSK i større grad enn mellomledere i VGS klarer å finne tid til utviklingsledelse når analysen tar høyde for den øvrige rekken av variable (se tabell 6.8 for detaljer om tid til utviklingsledelse).

De tre forklaringsvariablene med den bredeste vifte av effekter er myndighetsfordeling, belastningsfaktorer og ledelsesmiljø. Der kan starten ligge for et organisatorisk utviklingsprogram for skolene.

Vi har i tillegg undersøkt om variabelen «handlefrihet» har en selvstendig effekt på tid til utviklingsledelse, arbeidspres og jobbtfredshet når den tas inn som en uavhengig variabel i analysen sammen med de øvrige forklaringsvariablene. Resultatene

framkommer i nest nederste kolonne i tabellen. Variabelen handlefrihet bidrar til en viss økning av forklart varians for ledelsestid og jobbtfredshet. Handlefrihet fungerer altså som en mellomliggende faktor som bidrar med positive effekter utover i skoleorganisasjonen.

I neste steg i analysen har vi undersøkt om de tre sentrale effektvariablene handlefrihet, jobbtfredshet og tid til utviklingsledelse har *konsekvenser for måloppnåelse* på viktige resultatområder for skolen, slik som pedagogisk utvikling, læringsresultater, elevmiljø, og arbeidsmiljø eller kollegialt miljø. I tillegg er det tatt med spørsmål om måloppnåelse for økonomisk styring. Variabelen «måloppnåelse» er basert på mellomledernes egne angivelser av i hvilken grad de når tildelte mål på de forskjellige resultatområdene spesifisert i vedlegg 4. Tabellen viser at mellomlederne gjennomgående mener de har relativt god måloppnåelse.

Sammenhengene mellom måloppnåelse og handlefrihet, jobbtfredshet og tid til utviklingsledelse er undersøkt gjennom regresjonsanalyser. Resultatene framgår av vedlegg 5. Tabellen viser tydelige, om enn moderate, sammenhenger mellom disse tre variablene og måloppnåelse på alle områdene. Med andre ord ser det ut til at de organisatoriske rammene for mellomlederstillingene forplanter seg utover i form av lederatferd, ledelsesmuligheter og måloppnåelse.

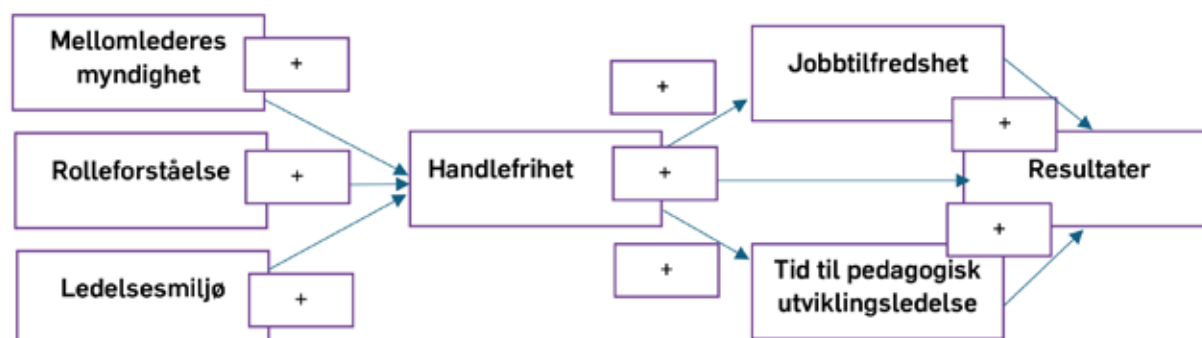
I figur 7.2 fokuseres det på faktorene som har særskilt betydning for mellomledernes opplevelse av handlefrihet og måloppnåelse. Det er myndighetsfordeling mellom rektor og mellomledere, mellomledernes rolleforståelse og ledelsesmiljøet. Handlefrihet har, som nevnt over, konsekvenser for jobbtfredshet og tid til ledelse. De tre faktorene har igjen konsekvenser for mellomledernes oppnåelse av mål for avdelingene de er satt til å lede.

OPPSUMMERING

Vi har i dette kapitlet funnet at sentrale effektvariable som handlefrihet, jobbtfredshet og tid til utviklingsledelse henger sammen med trekk ved skolenes organisatoriske rammer, slik som oppgave- og myndighetsfordeling samt med trekk ved organisasjonsklimaet som belastningsfaktorer og ledelsesmiljø. Skoleslag (GSK og VGS) betyr mindre. Effektvariablene har i sin tur konsekvenser for måloppnåelse. Handlefrihet, tid til utviklingsledelse og jobbtfredshet fremmer måloppnåelse.

Figur 7.2

Framstilling av sentrale sammenhenger



⁶ Ordlyden i spørsmålet: «Det finnes en stillingsinstruks som gir klare holdepunkter for min stilling». Den bivariante relasjonen til «jobbtfredshet» er positivt statistisk signifikant med en korrelasjonskoeffisient på ,22** (Pearsons r). Det samme gjelder for relasjonen til «handlefrihet med korrelasjonskoeffisient på ,14**.

KAPITTEL 8: VILKÅR FOR EN MYNDIGGJORT OG UTVIKLINGSORIENTERT MELLOMLEDERROLLE

Målsetting med prosjektet har vært å ta en status på innretningen av mellomlederrollen i skolen i dag, og belyse hvorvidt variasjon i mellomlederrollen betyr noe for mellomledernes arbeidsvilkår og mål- og resultatoppnåelse. Her har mellomledernes tid til pedagogisk utviklingsoppgaver vært sentral, da tidligere studier har vist at mellomledernivået har størst betydning inn mot skoleutvikling og det profesjonelle læringsfellesskapet (Leithwood 2016, Lillejord og Børte 2018, Abrahamsen og Aas 2019).

I første del av rapporten står oppgaveportefølje og myndighetsfordeling i fokus. Som *gruppe* ivaretar mellomledere oppgaver knyttet til pedagogisk kvalitetsarbeid og administrasjon mer enn til skolemiljø og skole-hjem- samarbeid. Samtidig er mellomledergruppen i noen grad *spesialisert*. Det vil si at de skiller seg noe fra hverandre m. h.t. hvor de har tyngdepunktet i oppgaveporteføljen. Her er hverken skoleslag eller stillingsbetegnelse noen god indikasjon på hvordan spesialiseringen arter seg. Det handler mer generelt om at variasjonen eksisterer på tvers av skoler i hvordan stillingene som mellomleder er «skrudd sammen». Når det gjelder myndighetsfordeling, er det ingen entydige myndighetslinjer. Beslutninger tas i samråd og i samspill mellom rektor og mellomledere. Det vil si at myndighetsfordelingen fremstår *sterkt sammenvevd* på tvers av operative, støttende og strategisk nivå i skoleorganisasjonen. Det er med andre ord en utpreget konsultativ lederstil i skolene. Dette bildet framkommer også i undersøkelsen av situasjonsbetinget lederskap, dvs. i håndteringen av ulike problemsituasjoner.

I andre del av rapporten er det «kontrakten» i form av mellomledernes rolleforståelse og organisasjonsklimaet som omgir mellomlederne, som studeres. Et gjennomgående trekk ved rollen er å være «brobygger», en rolle som binder sammen ledelse og pedagogisk personale. Samtidig er rolleforståelsen differensiert og spesialisert. En gruppe oppfatter seg mest som administratører, en annen mest som fagledere, mens en tredje framhever håndtering av eksterne relasjoner. I det store og hele opplever mellomlederne et støttende ledelsesmiljø ved skolene, med

støtte, hjelp og interesse fra overordnede eller lederkollegaene i ledergruppa. Samtidig er det en del belastningsfaktorer som gjør seg gjeldende i jobben – særlig uklare lover og forskrifter og krevende elevsaker. Et flertall av mellomlederne har ingen stillingsinstruks å holde seg til, og mange opplever at det er uklare mål i stillingen.

Den tredje delen av rapporten gjelder mellomledernes tid til utviklingsorientert ledelse, handlefrihet, arbeidsbelastning og trivsel. Kartleggingen viser at mange mellomledere opplever at de får for lite tid til å prioritere utviklingsoppgaver knyttet til undervisningskvalitet, elevmiljøet og pedagogisk utviklingsarbeid blant de ansatte. Arbeidspresset oppleves videre svært høyt og handlefriheten i stillingen lav. De fleste trives imidlertid godt i stillingen.

Oppsummert bekrefter analysene det tidligere forskning har vist. Mellomlederrollen har ulike innretninger, både i form av oppgave, myndighet, rolleutforming og lederstøtte. Det vil si at gruppen kan beskrives som både som utnyttet, feilutnyttet, men også myndiggjorte. Vi har søkt svar på hvordan mellomlederrollen kan innrettes inn mot tid til pedagogiske utviklingsoppgaver. Analysene viser en kjede, som består av flere ledd. Sentralt står opplevde handlefrihet. Den er igjen avhengig av følgende forhold, mellomledernes opplevde myndighet, rolleforståelse og et støttende ledelsesmiljø. Analysen viser også at tid til å prioritere utviklingsoppgaver påvirker resultatleveranser.

Hva kan gjøres? Vi har avdekket at det store flertallet av mellomlederne trivs godt i stillingen sin, så et av de bærende elementene for å skape resultater er på plass. Skolen kan m.a.o. konsentrere seg om å arbeide med den andre sentrale faktoren, nemlig *sikre tid til utviklingsorientert arbeid* i mellomlederstillingen. Ut fra analysen, hviler dette på opplevd handlefrihet (hva er rommet mitt for å utøve ledelse)? Dette er igjen avhengig av følgende forhold: *mellomledernes opplevde myndighet* (hva kan de fatte beslutninger om), *rolleforståelse* (i hvilken grad former de rollen ut fra et utviklingsorientert innhold) og til slutt *ledelsesmiljøet* de inngår i (støtte fra ledergruppen).

- Aas, M. og Paulsen, J.M. (2022): *Ledelse i framtidens skole*, 2 utgave. Fagbokforlaget
- Abrahamsen, H. N. (2017). *Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team?* I Aas, Marit & Paulsen, Jan Merok (Red.), *Ledelse i framtidens skole*. Fagbokforlaget
- Abrahamsen, H. N., og Aas, M (2019) *Mellomleder i skolen*. Fagbokforlaget
- Abrahamsen, H. N. (2022). *Mellomleder i skolen - nøkkel for lærende profesjonsfellesskap?* I Aas, Marit & Paulsen, Jan Merok (Red.), *Ledelse i framtidens skole* 2. utgave. Fagbokforlaget.
- Andersen, L.B. og Pedersen, L.H. (2014) *Styring og motivation i den offentlige sektor*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag
- Baldersheim, H., Haug, A.V., Hye, L., Øgård, M. (2021): *Den kommunale mellomlederen – selvstendig lagspiller*. Fagbokforlaget
- Baldersheim, H., Øgård, M., Hye, L. (2023) *Rektors handlingsrom: Er vi styrt eller støttet?* Skolelederforbundet.
- Bjørnset, M., og Kindt, M.T. (2019) «*Fra gallionsfigur til overarbeidet altnuligmann?*» (Fafo-rapport 2019:37).
- Hales, C. (2002) 'Bureaucracy-lite' and Continuities in Managerial Work. *British Journal of Management*
- Hellevik, O. (2002) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget
- Hjertø, K.B og Paulsen, J.M. (2019) *Hvordan øke skoleeierens utviklingsstøtte til rektorene? En analyse av dynamikken i lærende ledergrupper hos skoleeiere*. Skolelederforbundet
- Jacobsen, D.I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk
- Jensen, M.C. og W.H. Meckling, (1976). *Theory of the firm: managerial behavior, agency costs, and ownership structure*. *Journal of Financial Economics*.
- Kirkhaug, R. (2021) *Hva betyr lederskap i skolen?* Skolelederforbundet
- Kirkhaug, R. (2022) *Ønsker og krav fra medarbeiderne til lederne*. Medarbeiderundersøkelsen 2022. Skolelederforbundet
- KS Hovedtariffavtalen (2022-2024) *Stillingskoder for ledere i kapittel 3*
- Leithwood, K. (2016). *Department-head leadership for school improvement*. *Leadership and Policy in Schools*.
- Lillejord, S og Børte, K (2018) *Mellomledere i skolen: arbeidsoppgaver og opplæringsbehov - en systematisk kunnskapsoversikt*, Oslo: Kunnskapssenter for utdanning
- Møller og Ottesen (2020) *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. 2. utgave Universitetsforlaget
- NOU 2019:23 (2019) *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2023:27 (2023) *Et nytt system for kvalitetsutvikling – for elevenes læring og trivsel*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30) <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Paulsen, J. M. (2014). *Å lede endringer fra midten - mellomlederrollen i profesjonsbyråkratier*. I Å.S. Hole & O. Haugen (red.) *Perspektiver på personalledelse*. Hamar: Opplandske Bokforlag.
- Paulsen, J.M., og Hjertø, K.B. (2021) *Mellomledernes jobbtilfredshet, myndiggjøring og praksislæring i ledelse*. Skolelederforbundet
- Paulsen J.M. og Jenssen, M. M. F. (2023) *Strategisk skoleledelse*, 2. utgave. Fagbokforlaget
- Rambøll (2016) *Utvikling av mellomledere i grunnskole og videregående skole* Rapport KS
- Roland, P., Hye, L., Øgård, M. (2023) *Kapasitetsbygging i barnehage, skole, PPT. Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse*. Cappelen Damm Akademisk
- Sivesind, K. og Bachmann, K. E. (2011). *Et felles nasjonalt tilsyn - om forholdet mellom statlig styring og faglig skjønn*. I Møller, Jorunn & Ottesen, Eli (Red.), *Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, C. (2020). *Emotional exhaustion and job satisfaction among Norwegian school principals: relations with perceived job demands and job resources*. *International Journal of Leadership in Education*.
- Statistisk sentralbyrå (2023) <https://www.ssb.no/befolkning/folketall/artikler/sentralitetsindeksen>
- Strand, T. (2007) *Ledelse, organisasjon og kultur*. Fagbokforlaget.
- Tengblad, S (2012) *The Work of Managers: Towards a Practice Theory of Management*. Oxford University Press
- Walter H. Gmelch W.H, Buller J.L (2015) *Building Academic Leadership Capacity: A Guide to Best Practices*. Jossey-Bass.

Vedlegg 1: Oppgaveprofiler. Principal Component Analyse.

	Component		
	Ped. Miljø	Elev, skole-hjem	Adm
Sikre god kvalitet på undervisningen gjennom observasjon, skolevandring og kollegaveiledning	,790	,151	,064
Planlegge og organisere pedagogisk utviklingsarbeid	,819	,096	,083
Motivere medarbeiderne	,730	,211	,119
Ivareta elevmedvirkning/elevdemokrati	,741	,246	,106
Håndtere enkeltelever	,183	,773	,010
Ivareta skole-hjem samarbeid (foreldremøter osv.)	,274	,799	,065
Håndtere henvendelser fra enkeltforesatte	,214	,821	,215
Ulike typer dokumentasjon og rapportering	,043	,554	,498
Ressursplanlegging (herunder vikarbruk, timeplan, enkeltvedtak ol.)	,211	,088	,574
Stille på møter med eksterne, f.eks. skoleeier, statsforvalter o.l.	,127	,249	,719
Håndtere praktiske driftsoppgaver (f.eks. skolebygg, utearealer og brannvern)	-,030	-,039	,671
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			
a. Rotation converged in 5 iterations.			

Vedlegg 2: Grupper av mellomledere etter rolleforståelse. Principal Component Analysis

	Komponent		
	Administrativt fokus	Faglig fokus	Relasjonelt fokus
Sikre god kvalitet på undervisningen gjennom observasjon, skolevandring og kollegaveiledning	,176	,819	,165
Planlegge og organisere pedagogisk utviklingsarbeid	,756	,296	,011
Motivere medarbeiderne	,766	,315	,124
Ivareta elevmedvirkning/elevdemokrati	,178	,788	,154
Håndtere enkeltelever	,201	,172	,758
Ivareta skole-hjem samarbeid (foreldremøter osv.)	,350	,474	,345
Håndtere henvendelser fra enkeltforesatte	,069	,177	,846
Ulike typer dokumentasjon og rapportering	,757	,006	,266
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			
a. Rotation converged in 4 iterations.			

Vedlegg 3: Motivasjonsfaktorer gruppert. Principal Component Analysis

	Komponent		
	Medarbeider og elevfokus	Fag og innflytelsesfokus	Egenutvikling
Høyt faglig nivå i avdelingen	,078	,916	,012
Et arbeid der jeg har noe å si ved viktige beslutninger	,457	,601	,242
Et arbeid der jeg får hjulpet og påvirket barn og unge	,903	,050	-,059
Et arbeid der jeg kan bidra til å dyktiggjøre medarbeiderne	,786	,287	,163
Utviklingsmuligheter i jobben som leder	,307	,397	,590
Et arbeid der jeg får lønn i forhold til hva jeg presterer	-,058	-,020	,914
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			
a. Rotation converged in 5 iterations.			

Vedlegg 4: Resultater - måloppnåelse

Spm.: I hvilken grad oppnår du de mål som er fastsatt for ditt arbeid- og ansvarsområde: Angi på en skala fra 0 til 10 (0 = ingen fastsatte mål, 1 = svært lav måloppnåelse, 10 = full måloppnåelse)	Type skole			
	Ingen fastsatte mål; pst-andel (holdes utenfor følgende analyse)	GSK	VGS	Total
Pedagogisk utvikling	3	7,27	7,18	7,23
Økonomistyring	17	5,50	7,00	6,05***
Skole - hjem samarbeid	4	8,29	7,25	7,82***
Læringsresultater	4	7,19	7,49	7,33
Arbeidsmiljø/kollegialt miljø	1,6	8,55	8,41	8,49
Elevmiljø	1,6	8,02	7,98	8,00
N	674	279 -366	282- 308	561- 674

Gjennomsnittsverdier. Skala 1-101, Kode 0 = «ingen fastsatte mål» er holdt utenfor

Vedlegg 5: Faktorer som påvirker måloppnåelse på fem resultatområder.

	Resultatområder				
	Økonomi	Pedagogisk utvikling	Læringsmål	Elevmiljø	Arbeidsmiljø
Handlefrihet	,295***	,132***	,131***	,040	,066
Jobbtilfredshet	,028	,202***	,120**	,194***	,283***
Tid til utviklingsledelse	,086*	,271***	,155***	,152***	,158***
Justert r2	,10	,19	,084	,085	,15
N	559	672	672	672	672

Signifikansnivå: *,05; **,01; ***,001

Regresjonsanalyse OLS. Betakoeffisienter. GSK og VGS kombinert

Vedlegg 6: Uttrekk og representativitet

For grunnskoler ble det foretatt en stratifisert disproporsjonal utvelgelse av kommuner for å sikre at *kommunene* er et strategisk utvalg som representerer bredden av kommunetyper i Norge. Geografi og størrelse har vært de styrende kriterier for å sikre nasjonal dekning (jf. Hellevik 2002:117).

Respondentene. Blant grunnskoler (GSK) er det foretatt et strategisk utvalg av skoler, basert på at skolen måtte ha en rektor og minst en mellomleder. Antall kommuner utgjør 57, antall skoler utgjør 728. Det utgjør 728 rektorer, og 1893 mellomledere. Blant videregående skoler (VGS) er alle fylker representert, men antall skoler i hvert fylke er vektet mot fylkets prosentvise andel av skoler, totalt sett. Antall fylker utgjør 15, antall skoler utgjør 205. Det utgjør 205 rektorer og 1262 mellomledere.

Ved uttrekk av respondenter er det minst to elementer som kan gi svakhet i dataene. Den første er definisjon på en mellomleder og de føringer som ligger der ved uttrekk av respondenter. Alle uttrekk av mellomledere er gjort etter samme prinsipper, men her er det variasjon i forhold til *tittel*. Enkelte er avdelingsleder, andre er undervisningsinspektør og SFO-leder. Det andre er feilinformasjon knyttet til respondentens mottakerdata, altså epostadressen. All informasjon er hentet fra hjemmesiden til den enkelte fylkeskommune/kommune, eller ved direkte kontakt for oversendelse av lederlister. Ved tilbakemelding på feil-

kilde, er respondentlisten oppdatert løpende. Det har ikke vært åpenbart for oss hvilke andre tilnærminger som kunne vært benyttet for å motvirke disse svakhetene.

Representativitet innebærer at enhetene (respondentene) i undersøkelsen i stor grad innehar de samme grunnleggende trekkene som den øvrige populasjonen (Jacobsen 2015). Representativitet betyr dermed at vi unngår systematiske skjevheter i datamaterialet, som for eksempel at visse geografiske områder er overrepresentert. Frafall svekker dermed mulighet for generalisering av data. Respondentutvalgenes representativitet er analysert etter geografiske kriterier samt fordeling etter kjønn. De geografiske kriteriene omfatter skolenes og respondentenes fordeling etter fylker samt fordeling av skolekommunene etter sentralitet når det gjelder GSK. For nærmere forklaring av sentralitetsindeksen, se SSB 2023.

Hovedbildet er at respondentfordelingen avspeiler den faktiske fordelingen av gruppene i populasjonen. Når det gjelder den geografiske fordelingen av **mellomlederne** som har svart, stemmer deres fordeling på fylker godt overens med populasjonens fordeling. Dette gjelder både for mellomledere fra grunnskoler så vel som fra videregående skoler. Se tabell 2.2. Det er et visst avvik for Agder som er noe overrepresentert i respondentutvalget for GSK.

Populasjon og utvalg fordeling på fylker.

Fylke	Fordeling av populasjon mellomledere GSK %	Fordeling av utvalg mellomledere GSK %	Fordeling av populasjon mellomledere VGS %	Fordeling av utvalg mellomledere VGS %
Oslo	23,9	22,6	11,1	12,8
Rogaland	12,9	11,1	7,8	8,6
Møre og Romsdal	1,7	1,4	5,6	3,6
Nordland	3,5	4,6	7,4	4,5
Østfold	5,9	3,6	5,4	3,6
Akershus	3,2	4,8	13,3	11,0
Buskerud	6,9	6,5	4,7	5,1
Innland	2,1	2,9	7,2	6,8
Vestfold	3,5	1,4	4,4	4,2
Telemark	2,4	1,4	2,9	3,0
Agder	5,6	12,7	5,6	11,0
Vestland	17,7	15,4	9,2	8,6
Trøndelag	8,6	9,4	9,4	10,7
Troms			3,7	3,9
Finnmark	2,1	2,2	2,2	2,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	1893	416	1262	338

Det er også sjekket for grunnskolerespondentenes fordeling etter skolekommunenes sentralitet, og fordeling etter kjønn.

Det er foretatt samme representativitetsanalyse på rektormaterialet, og med samme tilfredsstillende resultat.



Skolelederforbundet