

Sigrid Marumrud

Makten i Mellom

Intervjuer med fire mellomledere i videregående skole

Master i skoleledelse

NTNU 2012

Forord

Da jeg startet på en videreutdanning med tittel «Ledelse i Skolen» på HiNT for snart fire år siden, hadde jeg ingen tanker om at ledelsesstudier skulle ta opp så mye av min tid i så mange år. Helger og ferier er blitt brukt til lesing og oppgaveskriving. Det har vært en kraftanstrengelse, men jeg ser at det har vært en god investering, ved å ha gitt meg mer innsikt og forståelse, og gjort meg til en tryggere skoleleder.

Det hadde vært umulig for meg å gjennomføre studiet uten hjelp, tilrettelegging og støtte fra mange:

Først vil jeg takke mine to veiledere som har vært til uvurderlig hjelp i mitt arbeide med masteroppgaven: Gunnar Engvik og Hege Myhre. Gunnar Engvik var til god hjelp i de innledende fasene og Hege Myhre har hjulpet meg gjennom alle stadiene i skriveprosessen med grundig, krevende og tydelig, men likevel respektfull veiledning.

En stor takk må også rettes til informantene mine, som lot meg få av deres dyrebare tid og viste åpenhet og vilje til å dele sine erfaringer, opplevelser og oppfatninger.

Så vil jeg takke rektorene ved de to skolene jeg har vært ansatt på under arbeidet med denne mastergraden, Jan Erik Vold og Frank Klinkby, for å ha vist meg tiltro gjennom å gi meg tid til å studere og økonomisk støtte.

Til slutt vil jeg takke familien min: Even for hjelp og støtte på hjemmefronten og for å være en lyttende og utviklende diskusjonspartner, Marit for korrekturlesing og gode og morsomme samtaler, og Martin og Mathea for at dere fyller dagene mine med innhold og glede.

Trondheim 17.06.12

Sigrid Marumsrud

Innhold

1 Innledning.....	1
2 Teoretisk forankring	3
2.1 Nytt fokus på ledelse.....	3
2.2 Skiftende roller og raske scenebytter	5
2.3 Utvikling av en mellomlederidentitet	8
2.4 Mellomlederens potensial for makt.....	11
2.5 Lojalitet og legitim ledelse	15
2.6 Verdier.....	16
2.7 Nærhetsledelse	18
3 Metodevalg og gjennomføring.....	20
3.1 Valg av forskningsmetode	20
3.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring	21
3.1.2 Kvalitativt forskningsintervju	22
3.2 Gjennomføring av datainnsamling	23
3.2.1 Utvalg av skoler og mellomledere.....	24
3.2.2 Gjennomføringen av intervjuene	25
3.2.3 Analyseprosessen.....	26
3.3 Etske betenkninger.....	27
3.3.1 Egen involvering	27
3.3.2 Vern om informantens personlige integritet	28
4 Analyse av intervjuer med fire mellomledere.....	29
4.1 Mellomlederens rollebevissthet	31
4.1.1. "And one man in his time plays many parts"	31
4.1.2. Å være seg sjøl.....	33
4.1.3. Gode beslutningsprosesser og lokal lojalitet	36
4.2. Mellomlederens opplevelse av makt	39
4.2.1 Det vanskelige maktbegrepet	39
4.2.2. Det gode argumentets makt	41
4.2.3. Small talk og store diskusjoner.....	43
4.2.4. Faglig autoritet og legitim makt	44
4.2.5 Sammenfatning	46
5 Diskusjon	48

5.1 Bevissthet om rolle og identitet som mellomleder.....	48
5.1.1 Mellomlederen som kommunikasjonsansvarlig – språk og makt.....	48
5.1.2 Uproblematiske lojalitet – til egen skole.....	49
5.1.3 Verdien i det å få være seg sjøl	51
5.1.4 Konstruksjonen av sin egen mellomlederidentitet	52
5.2 Bevissthet om makt som mellomleder	54
5.2.1 En uønsket maktposisjon?	54
5.2.2 Tydelig innflytelse på kultur	56
5.2.3 Legitimitet gjennom nærhet og likhet	57
Sammendrag	59
Referanser	61
Vedlegg.....	65

1 Innledning

Det siste tiåret har vi sett en styrking av lederrollen i skolen, og synet på tydelig ledelse som en viktig faktor i utviklingen av en god skole med fokus på resultater og gjennomføring, er løftet frem (St. meld. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*, Myhre, 2010). Dette er hovedsakelig relatert til rektorrollen og rektors viktige rolle i å angi retning og ha ansvar for skolens resultater på områder som spenner så vidt som pedagogikk, administrasjon, organisasjon og kultur, men det påvirker også de andre lederne i skolen.

Mellomlederne, spesielt i videregående skole, kan kanskje tradisjonelt sett sies å ha hatt sin viktigste rolle som ledere av sine fagfelt. De var ofte fagpersonene med høyest utdannelse og størst faglig autoritet som fikk lederjobbene jfr. Berg (1990) som beskriver skolelederen som «den første blant likemenn».

«Tid til ledelse»-avtalen som kom etter Grøholtutvalgets arbeid med *NOU 1995:18: Ny lovgivning om opplæring* ga kommuner og fylkeskommuner frihet til selv å bestemme ledelsesstruktur i skolene. Fra ordningen med hovedlærere som regjerte på 80- og 90-tallet skjedde det en dreining til avdelingsledere med et utvidet ansvar, jfr. Paulsen (2008).

Hovedlæreren hadde faglige og pedagogiske samordningsoppgaver innenfor sitt fagområde (i henhold til departementets instruks for hovedlærer av juni 1977), mens avdelingslederen også skulle medvirke til avgjørelser angående personalet, gjennomføre personalsamtaler og gå inn i personalkonflikter, og dette kan sies å representere en spesielt stor endring i forholdet til de som skulle ledes.

Når ledelsen var begrenset til det faglig-pedagogiske området, kunne mellomlederen oppnå legitimitet og autoritet til å lede gjennom sin faglige autoritet (Grøterud og Nilsen, 2001). Nye ansvarsområder og oppgaver ville føre til en endring i omgivelsene sine forventninger til mellomlederrollen, og også til mellomlederens oppfatning, tolkning og utføring av den nye lederrollen. Disse endringene ligger nå et stykke tilbake i tid, men jeg opplever at endringer i skolen tar lang tid, så problemstillingene kan fortsatt eksistere, og kan være med som et bakteppe for å undersøke hvordan mellomlederne i 2012 oppfatter og opplever sin egen rolle.

Intensjonen med denne masteroppgaven er å få en større forståelse for mellomlederens syn på sin egen rolle, sin maktposisjon og sin mulighet til innflytelse på egen skole.

Oppgavens problemstilling er som følger:

Hvordan opplever mellomlederen i videregående skole sin egen rolle som leder, og hvordan påvirker dette hans opplevelse av egen maktposisjon og ledelsesutøvelse?

Jeg har stilt spørsmål til fire mellomledere i videregående skole om deres oppfatning, opplevelse og bevissthet om egen lederrolle, med et spesielt fokus på opplevelsen av egen makt, for å besvare problemstillingen.

2 Teoretisk forankring

Hovedtemaet i denne masteroppgaven er mellomlederen i videregående skole sin oppfatning av sin egen lederrolle. I forlengelsen av dette er det også viktig å se på hvordan oppfatningen av og bevisstheten om egen rolle påvirker utøvelsen. Sentrale spørsmål som kan belyse eller være knyttet til dette er:

Hvordan påvirker andres forventninger mellomlederens oppfatning og utøvelse av rollen?

På hvilken måte kan forståelsen av lojalitet forme mellomlederrollen?

Hvor viktig er makt i mellomlederrollen?

I hvor stor grad ser mellomlederen et handlingsrom, og en mulighet til selv å delta i å gi innhold til sin egen rolle eller konstruere sin egen identitet?

Som bakgrunn og utgangspunkt i en analyse av særskilte aspekter ved mellomlederrollen vil jeg bruke Paulsen (2008) sin beskrivelse av fem dimensjoner rollen inneholder. En videre diskusjon innenfor dette feltet vil ta for seg rolleperspektiver og identitetsbygging som behandlet av blant annet Giddens (1991), Wenger (1999) og Bang (2007).

En faktor jeg mener skiller lederroller fra andre roller ved skolen, er at de er gitt en formell makt som har utgangspunkt i formelle beskrivelser i skolens grunnlagsdokumenter. Dette er derfor den ene faktoren jeg vil undersøke om har stor betydning for oppfatning og utøvelse av mellomlederrollen. Sentrale teorier i den sammenheng vil være Weber (1990) sin tradisjonelle maktteori med utgangspunkt i begrepene *makt* og *herredømme*, og Habermas (1981) sin diskursetikk med fokus på *kommunikativ makt* og *en herredømmefri dialog*. Annen teori som bygger videre på tankene til disse teoretikerne vil brukes i en videreføring av diskusjonen.

2.1 Nytt fokus på ledelse

Synet på ledelse og organiseringen av ledelse i skolen har endret seg de siste årene, med et større fokus på resultater og gjennomføring. *Tydelig ledelse* blir nevnt som en sentral faktor i arbeidet med skoleutvikling og målrettet forbedring av kvalitet (St.meld.nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*).

I første rekke er det rektors rolle som beskrives i slike skolepolitiske dokumenter, men endringer i synet på rektors rolle og hans innblanding i arbeid i klasserommet, vil også påvirke synet på og arbeidet til mellomlederen.

St.meld.nr.31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen* understreket viktigheten av en tydelig skoleledelse for elevenes læring og resultater, og viste også til at mellomlederen har fått en sentral plass i dette arbeidet:

(..) de fleste skoleledere uttrykker et ønske om å prioritere pedagogisk ledelse, men at denne delen av lederoppgaven ofte taper i konkurranse med de administrative oppgavene. Noen skoler forsøker å løse dette ved å dele ansvaret mellom flere mellomledere. I noen videregående skoler er for eksempel den pedagogiske ledelsen delegert til et team av mellomledere (s. 45).

Det kan dermed se ut til at styrkingen av mellomlederrollen i videregående skole startet ved at rektor delegerte et utvidet ledelsesansvar til et mellomledernivå. Dette avdelingsledernivået skiller seg litt fra det tidligere hovedlærernivået, ved blant annet delegert personalansvar for lærerne ved sin avdeling. Paulsen (2008b) beskriver hvordan endringene i «*Tid til Ledelse*»-avtalen i 1996 ga hver enkelt fylkeskommune mulighet til selv å velge ledelsesmodell. Dette førte etter hans syn til at den tidligere modellen med hovedlærere måtte vike plass for innføringen av avdelingsledere som de nye mellomlederne i videregående skole. I fortsettelsen av dette er det viktig å påpeke at det finnes et mylder av forskjellige benevnelser på mellomledere i videregående skole, og også en del forskjeller i deres oppgaver og ansvarsområder.

Mellomlederne som er informanter i denne masteroppgaven befinner seg i stillingskode 7954 i kapittel 4c i henhold til Hovedtariffavtalen (1.5.2010-30.4.2012). Benevnelserne i denne stillingskoden er: Avdelingsleder, undervisningsinspektør og fagleder. De befinner seg mellom flere nivåer i skolen, og kan ha flere nivåer både under og over seg. En grundigere presentasjon av respondentenes stillinger og ansvarsområder vil behandles i metodekapitlet.

Det er også viktig å gi innhold til begrepet ledelse når jeg skal undersøke mellomlederens syn på egen lederrolle. Både Moos (2003) og Hillestad (i Nordhaug, 2002) understreker relasjonelle ferdigheter og mellommenneskelige aspekter som sentrale begreper når man skal se på ledelse i skolen. Ledelsesdefinisjonene jeg har valgt fokuserer derfor på ledelse som en prosess og noe som skjer ved at man jobber sammen om noe man er blitt enige om.

Erik Johnsen (2006) har beskrevet lederrollens tre dimensjoner som «målformuleringsprosessen, problemløsningsprosessen og kommunikasjonsprosessen» (s. 24). Hans generelle definisjon på ledelse er at ledelse «består i et samspill mellom mennesker, der ønsker at nå felles mål ved hjelp av felles midler» (s. 17).

Kommunikasjon og samarbeid mellom flere, og en felles forståelse for mål og hvilke virkemidler som skal brukes for å nå målene er sentralt i hans tenkning rundt ledelse.

Sørhaug (1996) beskriver ledelse på følgende måte:

Ledelse er selvsagt først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta. Dette er en vertikal relasjon som er åpen i begge ender. (s. 45)

Han beskriver slik hvordan ledelsen er avhengig av andre for å få makt og for å ta makt, og slik er del av et større samspill for å kunne utøve ledelse. Videre beskriver han to sentrale lederoppgaver i en organisasjon for å være: 1.» å bære fram organisasjonens retning» og 2. «å binde dens interne vold» (s. 45). Med vold mener han i denne sammenhengen utslettelse av grenser, og ledelse blir på denne måten et grensebegrep, og indikerer en grensefunksjon.

Bolman og Deal (2001) mener at ledelse er «å hjelpe gruppen med å utvikle en felles opplevelse av retning og forpliktelse mot den» (s. 172).

Den videre behandlingen av teorien vil presentere og diskutere en rekke begreper som hovedsakelig er knyttet til mellomlederens egen oppfatning og forståelse av rollen, og omgivelsens forventninger. Det vil også i en forlengelse av dette presenteres teori som omhandler hvordan dette påvirker utøvelsen av rollen.

2.2 Skiftende roller og raske scenebytter

De skrevne og formelle ansvarsområdene til mellomlederen representerer selvsagt at utgangspunkt for hva mellomlederen skal forholde seg til og hvordan han skal forstå sin stilling. Det vil likevel kreves en viss egeninnsats for å gi rollen et fullt og helt innhold.

Møller og Solbrekke (2004) gir dette innholdet til rollebegrepet:

(..)summen av normer og forventninger som rettes mot den formelle lederposisjonen med oppgaver, ressurser og rettigheter. Den formelle rollen kan i en viss grad spesifiseres, men

den som innehar rollen, har gjerne et visst handlingsrom for å gjennomføre arbeidet på sin måte (s. 59).

Rollen er ut i fra dette både predefinert og skapes i et samspill med andre, og handlingsrommet kan begrenses av andres forventninger til og tolkninger av rollen.

Litteraturen beskriver mellomlederens mange roller som en mulig kilde til forvirring, konflikt og ambiguitet, men sier også at de kan gi muligheter (Paulsen, 2008, Hall and Oldroyd, 1990, i Blandford, 1997). Det henvises dermed til et potensial for å skape noe av innholdet i sin egen mellomlederrolle, og denne muligheten til delvis å definere egen rolle og konstruerer en egen lederidentitet kan oppleves som ekstra meningsfull for mellomlederne.

Hope (2009) og Paulsen (2008) bruker Floyd Woolridge (1997) sine ord når de definerer mellomlederens oppgaver til å “.. perform a coordinating role where they mediate, negotiate and interpret connections between the organization’s institutional (strategic) and technical (operational) level.”

Mellomlederen opererer altså mellom det strategiske ledelsesnivået, som er organisasjonens toppledelse og administrasjon, og det operative nivået, som er organisasjonens kjernevirksomhet. Han har rollen som megler, forhandler og tolk som i samhandling med andre blant annet skaper mening og tilrettelegger for igangsetting av praktisk arbeid.

Hope (2009) viser i sin avhandling om mellomlederens rolle i organisasjonsendringer til to hovedsyn på mellomlederen: Det pessimistiske og det optimistiske (Dopson og Stewart, 1990, 1994) hvor det pessimistiske ser mellomlederen som en karakter som kun øker bedriftens kostnader, uten å tilføye noen verdi, og med en stor grad av egeninteresse som drivkraft i sine handlinger. Det optimistiske synet, som har kommet mer til syne de siste årene, ser på mellomlederen som en viktig aktør i endringsprosesser, med sin nærhet og sitt gode kjennskap til det operative nivået.

I mange tilfeller har rektor for mange lederoppgaver til å få tid til å lede direkte i det operative feltet. Han gir derfor fra seg ansvar for praktisk gjennomføring til en leder som fortsatt praktiserer i feltet og har en del av jobben sin i klasserommet.

Paulsen (2008) viser til den litt spesielle posisjonen for mellomledere i norsk videregående skole ved at de ofte er medlemmer av rektors øverste lederteam, er avdelingsledere innenfor eget fagområde, samtidig som de også er lærere i en liten del av stillingen sin. Dette åpner for muligheter og spillerom, men det kan også føre med seg ambiguitet og usikkerhet når det gjelder egen og andres forståelse av og forventninger til rollen, og dilemmaer når det gjelder lojalitetsforhold.

Paulsen (ibid.) beskriver 5 kategorier og dimensjoner ved mellomlederrollen, som representerer mulig handlingsrom og muligheter for innflytelse. Disse er 1) *the Bridge*, 2) *the Translator*, 3) *the Liaison*, 4) *the Facilitator*, og 5) *the Broker* (s. 70)

Den første kategorien, Brobyggeren (min oversettelse), beskriver hvordan mellomlederen fyller kommunikasjonsgapet mellom toppledelsen (rektor) og det operative nivået (lærerne). Kategori to, Oversetteren, oppklarer og forklarer ytringer og meningsforskjeller mellom de forskjellige fellesskapene og nivåene ved skolen. Kategori tre, Mellomledet, kommuniserer og binder sammen forskjellige grupper og nivåer, både internt på skolen og eksternt med ytre samarbeidspartnere. Kategori fire, Tilretteleggeren, tilrettelegger for en bedre arbeids- og opplæringsituasjon for sine lærerkolleger, og kategori fem, Megleren, besitter maktposisjonen som leder på egen avdeling.

Disse forskjellige kategoriene representerer potensialer ved mellomlederrollen, men mellomlederen må selv aktivt ta tak i og bruke handlingsrommet for å realisere mulighetene. Hvis han bruker potensialet, kan det dermed se ut til at har større muligheter til å påvirke enn man kan lese ut fra formelle beskrivelser av ansvarsområder og posisjon i organisasjonshierarkiet.

Mellomlederen har dermed i følge Paulsen (ibid.) en rolle som bærer i seg mange muligheter; til å utøve innflytelse, medvirke til å implementere endringer, påvirke strategiske beslutninger og medvirke til gjennomføring av praksis. Så kan man videre stille spørsmål ved om muligheten til å benytte dette handlingsrommet kan knyttes til hans opplevelse av egen rolle og relasjonen til de rundt seg?

En tydelig bevissthet rundt, eller et tydelig fokus på, de forskjellige dimensjonene ved mellomlederrollen kan være til hjelp ved refleksjon rundt, forståelse for, og utvikling av, en rolle eller identitet.

2.3 Utvikling av en mellomlederidentitet

All the world's a stage,

And all the men and women merely players;

They have their exits and their entrances,

And one man in his time plays many parts,

His acts being seven ages.

Shakespeare: "As You Like It", Act 2, scene 2, 139-143

Shakespeares bilde på hele verden som en scene, og menneskene som skuespillere kan sammenlignes med arbeidslivet sine predefinerte roller og spilleregler, som hver enkelt av oss fyller og tolker på vår egen måte, med bakgrunn i beskrevne regler og rutiner, og i et krysningspunkt mellom eget og omgivelsene sitt verdigrunnlag.

Goffman (1992, i Møller og Solbrekke, 2004) bruker teateret for å forklare samspillet mellom grupper og individer på en arbeidsplass. Han beskriver hvordan aktørene agerer forskjellig i henhold til om de befinner seg «frontstage» eller «backstage». I denne sammenhengen representerer vel «frontstage» og «backstage» også forskjellige arenaer bestående av mennesker fra forskjellige fellesskaper. Møller og Solbrekke stiller her spørsmål ved om det finnes et trygt sted for lederen backstage der han kan få ut hverdagens «gruff»?

For å problematisere videre rundt hva som er viktig når man skaper eller fyller en rolle beskriver Møller og Solbrekke (ibid.) rollebegrepet ut i fra tre forskjellige teoretiske perspektiver:

1. *strukturell rolleteori*, hvor lederen plasseres i en struktur og må tilpasse seg den rollen han har fått i organisasjonsstrukturen,
2. *et psyko-dynamisk perspektiv*, med fokus på samspillet med andre i organisasjonen og hvor rollen blir skapt av andres forventninger til lederen,
3. *et kunnskapssosiologisk perspektiv*, som kanskje kan representere en blanding av de to andre perspektivene og hvor lederen har en plass i en struktur og befinner seg i en prosess, og utvikler sine egenskaper fra erfaringer gjort i samhandling med andre.

Det kunnskapssosiologiske perspektivet vil også i følge Møller og Solbrekke (ibid.) bety at vi selv konstruerer virkeligheten og våre roller gjennom språket, og dette leder oss til Giddens' (1991, i Møller og Solbrekke, 2004) påstand om at vi finner vår identitet i historiene vi forteller om oss selv.

Identitet er dermed også et viktig begrep i denne sammenhengen, og representerer hver enkelt leder sin mulighet, og kanskje ubevisste hang til, også å fylle sin egen lederrolle med et privat og tilpasset innhold basert på egne verdier og erfaringer. I henhold til det kunnskapssosiologiske perspektivet må dette personlige innholdet være tilpasset strukturen rundt og andres forventninger.

Mellomlederne i min undersøkelse blir bedt om å beskrive sin egen rolle, og sin egen bevissthet om rollen. Man kan si at ved å beskrive sin egen oppfatning og fortelle om egen bevissthet rundt sin lederposisjon, skaper de sin egen lederidentitet gjennom å sette ord på og gi mening, og forene en del ytre krav og forventninger med egne tolkninger basert på egne erfaringer. Giddens (ibid.) omtaler identitet som en måte å skape orden i tilværelsen på, og beskriver det narrative som identitetskjernen.

Siden lederne i skolen er tidligere lærere, betyr dette at de på et stadium har opplevd å bytte rolle. Dette kan være vanskelig både for dem selv og for kolleger, som plutselig opplever at relasjonen og maktforholdet endres. Nordhaug og Bue (2010) beskriver identitetsproblemer som kan oppstå når man går inn i en lederrolle:

Når vi endrer rolle, kan også personligheten bli forandret. Slik kan også selvbedrag oppstå og føre til etisk blindhet eller Ibsensk livsløgn. Med de beste intensjoner kan vi bli i stand til å utføre handlinger vi ellers ikke ville gjort (s. 48).

Dette kan også knyttes til lojalitet, og et spørsmål kan være om lojaliteten til lærernivået plutselig forsvinner og man glemmer viktige erfaringer og historier som kunne vært brukt til å forme sin lederidentitet når man bytter rolle?

Blandford (1997) skriver:

In order to understand the nature of their job, middle managers need to consider their teaching commitment within the context of their middle management role. This is not merely an issue of time management, but also of the compatibility between the two roles. If practitioner values and beliefs are transferable to management practice, teaching and middle management may co-exist quite successfully. If, however, individuals adopt values

and beliefs in their management role which differ from their values and beliefs as a practitioner, this will be problematic (s. 11).

Hun påpeker dermed at hvis man utvikler nye verdier, slik som det nevnes hos Nordhaug og Bue (2010), i mellomlederstillingen og disse strider med verdiene i lærerstillingen vil man kunne oppleve dilemmaer og konflikter.

Mellomlederen i videregående skole opplever ikke bare å ha «skiftet leir» fra lærer til leder, men henger også gjerne igjen i lærerfellesskapet i en del av stillingen sin. Dette kan være enda et problematisk element i det å skulle forstå og fungere i rollen. Etienne Wengers (1999) *praksisfellesskaper* utheves i Moos (2003) som viktige for å skape lederidentiteter:

At konstruere en identitet som skoleleder drejer sig derfor om at forhandle sig frem til at forstå sine erfaringer i de sosiale fællesskaber, som han kalder praksisfællesskabern.(s. 345).

Kjennetegnene på praksisfellesskaper beskrives videre slik:

Det gensidige engagement, den fælles virksomhed, og det fælles repertoire produceres i forhandlinger mellem fællesskabets medlemmer på grunnlag av strukturerne. Praksis er ikke blot en effekt av de strukturelle vilkår, men disse ligger som formende grunnlag(s. 114).

Mellomlederen utvikler dermed sin identitet i sosiale relasjoner, og gjennom samhandling med andre. Han har deltatt og deltar i forskjellige sosiale fellesskap og praksisfellesskap, hvor han er med på å forme og utvikle en praksis. Et praksisfellesskap består i henhold til Wenger (1999) i Møller og Solbrekke (2004) av personer i forskjellige posisjoner, hvor alle har mulighet til påvirkning, om enn noen i større grad enn andre i form av sine formelle maktposisjoner.

Som en motvekt til konstruksjon av identitet gjennom fellesskap og samhandling viser Møller (2004) hvordan noen av hennes informanter bruker faglitteratur som «identitetsmarkør» slik at de kan vise åpenlyst hvordan de reflekterer og kontinuerlig skaper sin egen identitet gjennom studier av aktuell faglitteratur. Identitet kan dermed også dannes i en slags kontinuerlig dialog med en fagtradisjon i stadig endring.

Dale (1997, i Møller, 2004) viser til fortellinger fra norske rektorer som opplever grensen mellom lærerarbeid og lederarbeid som flytende, mye på grunn av deres felles sosialisering

inn i yrket, med en felles referanseramme i lærerutdanningen og tilhørighet til praksisfellesskap med lærerne. Han beskriver dette som *den formelle utdanningen som identitetsmarkør*, og dette vil dermed ha betydning for hvordan mellomlederne opplever og skaper sin lederidentitet. Dette vil jeg komme tilbake til i 2.6 hvor jeg blant annet ser på mellomlederen sin verdi som rollemodell og symbol.

På bakgrunn av dette vil min bruk av begrepet *identitet* videre være knyttet til muligheten mellomlederen har til å konstruere sin egen lederidentitet med et helt eget personlig preg. Han vil måtte ta i betraktning strukturen rundt som han er en del av, og andres forventninger til ham selv i rollen, men likevel skape en trygg verdibase for seg selv til utøvelse av lederrollen.

Rolle er et annet sentralt begrep i diskusjonene i denne oppgaven, og skiller seg, slik jeg ser det, fra identitet ved i større grad å være definert av andres forventninger.

Mellomlederen «spiller» sin rolle ut fra omgivelsens forventninger; struktur, ansvarsområder for rollen, andres forventninger. Min oppfatning og bruk av rollebegrepet har i seg begrensede muligheter til selv å fylle rollen med innhold, siden dette allerede er gjort gjennom et detaljert «manus». Det eksisterer likevel et handlingsrom, som nevnt av Paulsen (2008), knyttet til hva slags innhold man gir sin egen rolle, og en bevissthet om hva slags muligheter strukturen gir.

Medlemskap i forskjellige fellesskap og en rolle som spenner vidt langs horisontale og vertikale linjer i skolen kan gi mellomlederen noen utfordringer og dilemmaer i hverdagen, både knyttet til lojalitet og andre etiske spørsmål angående relasjon til andre mennesker.

2.4 Mellomlederens potensial for makt

Makt er et sentralt begrep som er gitt mange forskjellige definisjoner av filosofer og teoretikere innenfor forskjellige fagområder. Hvilken forståelse man som leder har for makt, og hva slags maktbegrep man bruker er viktig for mellomledernes egen vilje til og ønske om å bruke sin maktposisjon.

Weber er en av de mest kjente teoretikerne som har skrevet om makt, og hans definisjoner representerer en betydning mange mennesker tillegger ordet. Hans definisjon av makt (Weber, 1990) bestod av to deler: *makt* og *herredømme*. Makt ble definert som en

«mulighet til å påtvinge andres atferd ens egen vilje (s. 74)» og herredømme som «et spesialtilfelle av makt (s. 73)» som er identisk med «det å kunne befale i kraft av autoritet (s. 79)».

Weber (ibid.) skilte videre mellom tre typer herredømme: *Det tradisjonelle herredømmet*, *det legale herredømmet*, og *det karismatiske herredømmet*. I følge Møller(2004) har det første legitim makt i kraft av tradisjoner, det andre har legitim makt i kraft av lover, og det siste har legitim makt i form av herskerens person. Legitimitet var ut i fra dette et sentralt begrep for Weber, og knyttet til muligheten for anvendelse av makt. Makten er her en ytre faktor som ser ut til å eksistere i et vakuum, uavhengig av omgivelser og andre mennesker enn herskeren.

I følge Weber (ibid.) var legitimitet knyttet til det å ha autoritet, og at det ble oppnådd anerkjennelse av herredømme. Han sa om maktens legitimitetsgrunnlag at: «Grunnen er at all makt, ja selv enhver livssjans overhodet, har behov for å rettferdiggjøre seg selv» (s. 87).

Autoritet beskrives av Dalin(1986, i Grøterud og Nilsen, 2001) som «den formelle rett til å ta beslutninger» (s. 66), og knyttes til posisjon, stillingsbetegnelse og ansvarsområder som leder. Autoritet kan i en del sammenhenger også knyttes til fag, og det å ha faglig autoritet i kraft av utdanning og utøvelse av et arbeid, kan være viktig for en som er leder for et spesifikt fagfelt. Nordahl (2010) presenterer de tre kategoriene *institusjonsautoritet*, *profesjonsautoritet eller faglig autoritet* og *personlig autoritet*, hvorav de to første er de samme som Dalin beskriver. *Personlig autoritet* tar utgangspunkt i relasjonen til andre mennesker og har sitt grunnlag i personlig holdninger og verdier som også er nært knyttet til lederens identitet.

Legitimitet er noe lederen er avhengig av samspillet med de rundt seg for å få. Det har i seg en aksept av makt, som kan knyttes til blant annet institusjonsautoriteten nevnt over, men også en vilje til å bli ledet. Det vil være noe lederen ikke får automatisk i kraft av stilling eller utdanningsbakgrunn, men er noe han må opparbeide seg, og stadig vil måtte bekrefte at han fortjener.

Begrepene *autoritet* og *legitimitet* vil dermed flyte litt over i hverandre, men hovedforskjellen etter mitt syn er at autoritet er noe lederen *har* knyttet til enten personlige

egenskaper, stilling eller utdanningsbakgrunn, mens *legitimitet* er noe lederen får, og må gjøre seg fortjent til gjennom handlinger i nåtid.

En annen måte å se makt på, som kanskje kan være mer akseptabel for både ledere og ansatte i skolen, er Habermas' *kommunikative makt* som «oppstår mellom aktører som i fellesskap søker etter riktige normer for sosialt samliv, og virker gjennom normer vi deler fordi vi frivillig er blitt overbevist om deres berettigelse» (Høibraaten i Engelstad, 1999). Det kan nok være lettere for ledere i skolen, hvor lærerne i stor grad har vært autonome og har sluppet innblanding fra ledelsen, å ta utgangspunkt i en maktdefinisjon som omfavner samarbeid og dialog. Ledere som tidligere har vært lærere, kan også som nevnt av Nordhaug og Bue (2010), oppleve at det strider med eget verdigrunnlag å være en autoritær leder og skulle ta beslutninger uten å involvere lærerne.

Den kommunikative makten fokuserer på dialog og prosess som to nøkkelord, hvor makten oppstår i en prosess med flere deltakere, hvor man bruker «de bedre argumenters tvangløse tvang» (Habermas, 1981, i Johansen og Vetlesen, 2000) til å oppnå konsensus, og nå den beste løsningen. Dette er et eksempel på *en herredømmefri dialog* (ibid.) hvor ingen har en særstilling og fremmer argumenter av egen interesse, men alle har dialogen frem mot den beste løsningen som mål.

Høibraaten (Engelstad, 1999) påpeker at kommunikativ makt ikke virker gjennom angst for sanksjoner, men gjennom normer alle kan gi sin tilslutning til. Det har også vist seg å være hensiktsmessig i skolen å la lærerne delta i beslutningsprosesser for etterpå å kunne sette vedtak ut i livet uten at dette boikottes og motarbeides (Myhre, 2010).

Svenneby (i Engelstad, 1999) omtaler at Arendt (1969) beskriver hvordan «representativ tenkning» bør følge makten for at beslutningene skal tas på et universelt grunnlag:

Selv om jeg skyr alt selskap eller er fullstendig isolert når jeg gjør meg opp en mening, er jeg ikke rett og slett bare sammen med meg selv i den filosofiske tankens ensomhet; jeg er fortsatt i denne verden av universell og gjensidig avhengighet, hvor jeg kan forestille meg å være (representant for) en annen (s. 214).

I et perspektiv med utgangspunkt i mellomlederens makt i en byråkratisk struktur, kan det kanskje være problematisk å se for seg en dialog som er helt fri, hvor partene stiller helt likt og man kan se bort fra at noen er ledere og andre blir ledet? Ansvar for at dialogen skal foregå herredømmefritt må kanskje også ligge på den som har et formelt lederskap i

sin rolle, som ikke vil misbruke sin rolle til å overkjøre de beste argumentene for å få gjennom egen vilje.

For at en leder skal kunne oppnå tillit, er det i følge Sørhaug (ibid.) viktig at han viser «en troverdig mulighet til maktbruk». Denne muligheten vil i følge Schmitt (1922/1928) og Hobbes (1651/1991) vise «et ureduserbart aspekt av å bytte beskyttelse mot, om ikke lydighet, så i hvert fall lojalitet».

Dette viser da en mulighet lederen har til å bruke sin maktposisjon til å inngå inn en slags byttehandel, som vil kunne skape tillit og føre til et lojalitetsforhold. Engelstad (2005) beskriver også hvordan maktens grunnlag påvirkes av utførelsen:

(..) den som utøver makt, gjør det i kraft av å ha en rettighet som andre knytter forventninger til(..) Rettigheten kan betraktes på lik linje med en ressurs, men den utløser forventninger bare dersom ressursen blir brukt på en «riktig» måte (s. 53).

Det betyr at det ikke holder å ha formell makt knyttet til en stilling eller posisjon hvis man ikke benytter seg av den til å skape legitimitet og et tillitsforhold. Mellomlederens oppfatning av egen maktposisjon påvirker hans måte å se på sin egen lederrolle på, og hvordan han knytter relasjoner som skaper tillit og legitimitet. Dette har betydning for hans utøvelse av ledelse i mellomlederrollen.

Tillit vil slik jeg ser det inneha et aspekt av gjensidig respekt og håp. Man kan ikke vite sikkert at man gjør dette rette når man gir tillit, men man stoler på dem som vises tillit gjennom et tydelig uttalt og positivt håp om at de vil oppføre seg som forventet.

Makt trenger dermed ikke utelatende å være relatert til en overtredelse av andres grenser, men kan være en positiv kraft som kan gi beskyttelse og skape ro mellom arbeidstakere eller grupper av arbeidstakere, for eksempel mellom forskjellige avdelinger ved en skole. Gjennom å se makt som noe som oppstår i en prosess og deles av flere vil man kanskje også lettere enes om normer mange kan slutte seg til og få legitimitet til å gjennomføre beslutninger.

Så kan man spørre seg om det også oppstår situasjoner hvor den ideelle prosessen og delingen av makten ikke lar seg gjennomføre, for eksempel ved korte tidsfrister eller stor uenighet mellom de forskjellige aktørene? Hva kreves av en mellomleder i skolen til å være beslutningsdyktig og i noen situasjoner ta ledelse på egen hånd? For en leder med

tilhørighet til flere fellesskap og stor respekt for en deling av makt, kan dette oppleves som et dilemma i beslutningsprosesser.

2.5 Lojalitet og legitim ledelse

Jorunn Møller (1996) definerer et dilemma som noe som «fanger alternative eller motsigelsesfylte erfaringer»(s. 43). Ledere av skoler opplever krysspress og påvirkning fra mange hold når de skal ta beslutninger som påvirker manges hverdag. De befinner seg, og må handle, i et rom mellom elever/foresatte, lærere, sine overordnede, de nasjonale læreplanene og sitt eget pedagogiske grunnsyn

Møller (ibid.) skiller mellom to typer dilemmaer, som til en viss grad glir over i hverandre; *styringsdilemmaer* og *lojalitetsdilemmaer*. Et *styringsdilemma* oppstår når man møter utfordringer knyttet til kontroll, og representeres ikke av motpoler eller ytterpunkter, men en glidende skala, fra lav til høy grad av styring. I hvilken grad ledere opplever dilemmaer knyttet til dette har sammenheng med eksisterende strukturelle og kulturelle rammer og føringer.

Dette kan også gå over i etiske dilemmaer; om i hvor stor grad bør man benytte seg av sin formelle maktposisjon (Møller skriver om rektor, og bruker derfor styringsretten som eksempel) for å få gjennom beslutninger eller implementere endringer? Kan denne maktbruken for eksempel føre til et negativt læringsmiljø, og dermed få sterke negative implikasjoner? Viktige begreper å diskutere i denne sammenhengen kan være begrepsparet *legalitet* versus *legitimitet*, som i denne sammenhengen indikerer spenningen mellom formell og uformell makt (Berg 1999).

Berg (1999) i Møller og Solbrekke (2004) skriver om hvordan ledere som er lojale mot statlige føringer og pålegg utenfra, og derigjennom utøver legal makt, eller legitim makt sett fra myndighetenes side, ikke nødvendigvis får eller har legitimitet i personalet. Dette gjelder jo i første instans rektorer, men har også overføringsverdi til mellomlederen. Han er ofte sentral i implementering av nye tiltak og praksisendringer, og han er også er lærerkollega som merker kollektiv uvilje på kroppen, og opplever konsekvensene av endringer for praksis i klasserommet på nært hold.

Møller og Solbrekke (2004) skriver at grunnlaget for legitim maktutøvelse i dagens samfunn hviler på «en gjensidig forståelse av normer som binder handlinger»(..) Så lenge lederen følger disse normene oppleves maktposisjonen som legitim» (s. 148). Videre knytter de lojalitet til legitim makt, og påpeker at lojalitet innen skoleverket mest sannsynlig oppstår når man har «en sterk tro på organisasjonens mål og verdier, og gir sin tilslutning til strategivalg for å realisere målene» (s. 149).

Man kan dermed si at *legalitet* og *legal makt* beskriver makten og myndigheten lederne i skolen har gjennom lovverk og annet regelverk til å utøve sin ledergjerning. *Legitimitet* og *legitim makt* er knyttet til en makt som de som ledes har samtykket til gjennom en tillitsrelasjon om et felles godt mål.

Lojalitetsdilemmaer oppstår når det blir vanskelig å avgjøre hvem eller hva mellomlederen skal ha størst lojalitet til. Mellomlederne vil oppleve forventninger fra lærerne om lojalitet og støtte, samtidig som at ledere høyere opp i systemet forventer lojalitet til beslutninger de har tatt, og hjelp og støtte fra mellomlederne til å sette beslutningene ut i livet. Dette kan også oppleves som et etisk dilemma; som leder har man omsorg for alle, og mellomlederen føler nok et spesielt ansvar for de han har personalansvar for. Det kan dermed bli en utfordring i å ta hensyn både til kollektivet og enkeltindividet.

2.6 Verdier

Sørhaug (1996) skriver at det finnes moralske dilemmaer vi alle støter på, og som oppstår på bakgrunn av gjeldende universelle moralske prinsipper. Han påpeker at det er en *moralsk anomali* når universelle moralske prinsipper som det å respektere individets autonomi, og ha omsorg for individets verdighet er gjeldende i en byråkratisk organisering hvor de fleste av oss er gjort til «redskaper eller midler for overordnede mål som stort sett ikke er våre egne» (s. 68). Dette betyr at man som leder i en skole kan oppleve situasjoner hvor personlige verdier og moral må settes til side fordi det er skolens helhetlige mål, og også nasjonale mål, som skal brukes til å styre eller lede etter.

Bergem (1998) beskriver hvordan læreren stadig møter etiske dilemmaer i sin skolehverdag, og dette gjør at han hele tiden må reflektere over sin egen rolle som yrkesutøver, og kanskje også som privatperson: «Som selvstendig yrkesutøver utfordres

læreren til å tenke gjennom og vurdere sin egen verdimeslige plattform mot både samfunnets og skolekulturens krav og forventninger» (s. 86).

Mellomlederen må ta med seg både lærerens og lederens vurderinger når han skal ta valg som gjelder elever og ansatte. Han er ofte delvis lærer, og vil automatisk gjøre betraktninger ut i fra dette. Han er også som nevnt tidligere, i følge Dale (1997, i Møller, 2004) sosialisert inn i skolelederyrket gjennom lærerrollen, og dette har bidratt i å skape et verdigrunnlag og en verdiforståelse som i utgangspunktet er delt med lærerne. Samtidig vil han måtte ivareta den legale siden ved sin lederjobb, og ta ansvar for praktisk gjennomføring av vedtak og etterleve lokalt og sentralt lov- og rammeverk.

Som nevnt i 2.3 kan overgangen fra lærerrollen til lederrollen utfordre forventinger både hos andre ansatte og den nye lederen. Verdigrunnlaget som ble skapt i lærerrollen kan komme i skvis med forventinger, kanskje spesielt fra ledernivået, til en tilpasning for den nye lederen.

Skolens verdier er også nært knyttet til skolekulturen. Gunnar Berg (1999) definerer begrepet skolekultur som et “usynlig regelsystem som på et *uformelt* plan styrer den pedagogiske og administrative virksomheten ved den enkelte skole” (s. 15). Han mener kulturen ikke bare skal betraktes som et sosialpsykologisk fenomen, hvor hovedfokus ligger på enkeltpersoner og grupper, men at kulturen må forstås i historisk og samfunnsstrukturell sammenheng. En kultur ved en skole er dermed en lokal variant av mer overgripende institusjonelle verdibaser.

Berg (ibid.) sier dermed at enhver skole har et fundament som har fått sitt innhold og sine verdier fra skolehistorie, og som formes av strukturer i samfunnet, men at skolen innenfor disse rammene utvikler sine egne særtrekk. I denne sammenhengen anses lederen som den som har størst mulighet til å påvirke kultur (Schein, 1987).

Bang(2007) beskriver i et av sine punkter hvordan en bedriftsleder mest effektivt skal kunne gå inn og endre en organisasjonskultur: «Etterlev i handling den ønskete kultur. Husk at du fungerer som en rollemodell for dine ansatte» (s. 101). Han går videre ved å vise til Schein (1987) og understreke at lederens handlinger har en sterk *symbolverdi* for de underordnede. Selv om en leder i henhold til disse teoretikerne stiller i en særstilling når det gjelder påvirkning av kultur, er det også andre personer med sterk symbolverdi. Bang

(ibid.) sier videre at «deres handlete budskap vil ha en mye sterkere kommunikativ verdi enn det uttalte budskap» (s. 101).

Ut i fra dette blir det svært viktig at ledere og mellomledere har en sterk bevissthet om sin egen posisjon, både når det gjelder sin mulighet til å ha innflytelse på egen organisasjon og sitt moralske ansvar for samspillet mellom menneskene i organisasjonen. *Innflytelse* kan være lettere å forholde seg til enn makt, siden det i følge Dalin (1986, i Grøterud og Nilsen, 2001) mer henspiller til en mulighet til å påvirke tenking og atferd hos andre uten bruk av formell makt.

Lederen i en skole må også reflektere over sin posisjon som rollemodell for elevene og som offisiell person i et lokalmiljø. Tradisjonelt sett var både læreren og lederen/rektor viktige personer og deres handlinger kunne fungere som rettesnor for andre. Hvor vidt dette fortsatt gjelder i dagens samfunn er et interessant spørsmål. Bergem (1998) mener at «respekten for læreren som offentlig person har sunket», og «»Ingen retter lenger ryggen når de får øye på læreren(..) (s. 83).

2.7 Nærhetsledelse

Nordhaug og Bue (2010) mener forholdet mellom kultur og etikk er selvinnsynende siden kulturen dreier seg om verdier og oppfatninger av hva som er rett og galt. Videre viser de til Chen (1997) for å vise sammenhengen mellom kultur og uetisk atferd hos enkeltindivider:

Unethical conduct is not simply an individual decision, but is also a reflection of institutional culture with the result that such conduct may be related more to attributes of the business itself than to attributes of the individual employee (s. 47).

Dette representerer et kulturrelativistisk syn på etikk, ved at moralen er relativ og bestemmes av normer og verdier innenfor hver enkelt kultur. I ytterste forstand kan dette også frifinne individet fra ansvar for egen moral og egne handlinger, og strider med et etnosentrisk syn hvor individet holder på egne holdninger som de eneste riktige i møtet med andre.

I følge Bass (2008, i Heggen og Skjærseth, 2010) impliserer det at vi peker på etiske prinsipper for ledelse at etikk og moral er absolutt heller enn relativt. Etiske ledere handler i tråd med sitt eget faste syn, men vurderingen tilpasses den aktuelle kontekst.

Det overstående bryter da en del med perspektiver tidligere i teksten hvor det argumenteres i stor grad for at mellomlederens identitet, og til en viss grad også handlingsrom og mulighet for innflytelse, skapes gjennom relasjoner og i samhandling med andre. Her nevnes de sosiale fellesskapene, og spesielt praksisfellesskapene, og mellomlederens spesielle posisjon som forflytter seg vertikalt og horisontalt langs flere nivåer i organisasjonen som utslagsgivende for danningen av en identitet og muligens da også som en base for å ta moralske beslutninger.

Som en følge av det som er skrevet over om mellomlederens nærhet til, ansvar og omsorg for enkeltindivider, er det nærliggende å komme inn på et område innenfor etikken som kalles nærhetsetikk. De fremste filosofene innenfor nærhetsetikken er i følge Nyeng (1999) Levinas og Løgstrup. De fremhever visse etiske grunnfenomener, eller forhold ved mellommenneskelige relasjoner, som ikke er åpne for valg. Disse er blant annet tillit, ærlighet og barmhjertighet. Innen nærhetsetikken plasseres en absolutt fordring og et absolutt ansvar for den andre på våre skuldre. Dette defineres som fakta, og møter oss uavhengig av våre faste moraloppfatninger.

Tillit er en sentral del av nærhetsetikken, og i følge Løgstrup (ibid.) et grunnforhold i samværet og sameksistensen mellom mennesker. Gjennom å vise tillit utleverer vi oss uforbeholdent til et annet menneske og håper på en positiv reaksjon. Det blir da en del av den etiske fordringen å møte andre på en måte som gir dem gode vekstmuligheter i eget liv (Bergem, 2011).

Her kan det trekkes linjer tilbake til mellomlederens muligheter til å forme sin egen rolle gjennom å skape tillit og derigjennom få legitim makt, som gjør at han står friere både i utføringen og utformingen av egen lederrolle. Tillit er noe man får og gir i en kommunikasjonsprosess, hvor man gjennom samarbeid og samhandling forhandler seg fram til både makt og posisjon til å gi innhold til egen rolle.

3 Metodevalg og gjennomføring

Dette kapitlet gir en beskrivelse av metodene jeg har brukt for å innhente data, og på hvilket vitenskapsteoretisk og metodologisk grunnlag valgene av metode er gjort. Jeg vil også beskrive kort prosessen med å analysere dataene.

3.1 Valg av forskningsmetode

Målet med forskningen i min masteroppgave er rettet inn mot anvendt forskning og den er nytteorientert ved å avdekke sider ved mellomlederrollen i videregående skole. Siden jeg har valgt å innhente data om mellomlederens *egen* oppfattelse og opplevelse av *egen* rolle, presenteres det historier eller svar som representerer deres versjoner av sannheten. Disse versjonene er vokst fram innenfor rammene av forskjellige skoler og forskjellige mennesker, med forskjellige kulturer og verdisyn, men representerer likevel gyldige opplevelser som gir oss en bit av et bilde av mellomlederen i videregående skole, som det ikke er blitt forsket veldig mye på.

Min tilnærming til problemstilling og strategi vil være å ta i bruk en induktiv metode, ved at jeg vil ta utgangspunkt i empiriske data i form av dybdeintervjuer av et strategisk utvalg informanter som analyseres for å finne mønster/tendenser. Valget av forskningsstrategi kom etter vurderinger og refleksjoner rundt omfanget til denne masteroppgaven, og hensiktsmessighet knyttet til ønsket om å kunne få mer gyldige svar gjennom muligheten dialogen gir til utdyping og begrunnelse.

Jeg ønsker å undersøke mellomlederens egen opplevelse av egen rolle, og det vil derfor være en fordel å kunne få sammenhengende forklaringer og svar som kan analyseres og vurderes, og hvor informanten selv og med eget valg av ord kan beskrive og nyansere sine opplevelser. Det kan også være hensiktsmessig for informantene å kunne stille oppklarende spørsmål tilbake. Dybdeintervjuene åpner for flere nyanser i svarene, og gir dermed meg mulighet til å få et mer sannferdig inntrykk og bilde av informantenes oppfatninger og opplevelser.

Kvale og Brinkmann (2009) omtaler den hermeneutiske tradisjonen for fortolkning av tekster innenfor humaniora. I den hermeneutiske sirkel er det en frem- og tilbakeprosess

mellom deler og helhet hvor man ved spiralbevegelser søker å komme nærmere en dypere og sannere forståelse av mening. Dette vil være en viktig tilnærming og arbeidsmåte for meg når jeg skal prøve å få en helhet ut av de forskjellige svarene hver informant har gitt. Svarene vil i en del tilfeller gå inn i hverandre, og jeg opplever at forventede sammenhenger og svar kommer i forskjellige rekkefølger, av og til uavhengig av innholdet i spørsmålene. Det blir da opp til meg i etterkant å finne tilbake til en sammenheng og analysere og forstå viktigheten av plasseringen av svarene.

En kritikk mot en slik type fortolkning av intervjuer har vært at man vil finne like mange ulike fortolkninger av et intervju som man har fortolkere. Kvale og Brinkmann (2009) bruker begrepet “perspektivisk subjektivitet” til å understreke at så lenge forskere klarlegger sitt eget perspektiv og stiller spørsmål ut i fra dette, er det ikke noe problem å se at konklusjonene på forskningen blir forskjellig. I stedet for å være en svakhet ved intervjuforskning, fremstår dette heller som en styrke som viser mangfoldigheten og mulighetene i forskningen.

Siden problemstillingen min er ganske kompleks og inneholder mange forskjellige komponenter, ser jeg det som en fordel å ha en dialog med informantene/deltakerne hvis det skulle oppstå usikkerhet eller hvis noe framstår som uklart. Det er også viktig å kunne stille oppfølgingsspørsmål siden jeg er usikker på i hvilken retning svarene vil gå. Det er ikke gjort mye forskning på mellomlederens rolle i norsk skole, derfor er det viktig for meg å kunne ha den fleksibiliteten i spørsmålsstillingen som et intervju vil gi.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Personlig liker jeg godt den mellommenneskelige relasjonen og personlige kontakten med et intervjuobjekt, i kontrast til en mengde informanter som blir ansiktsløse figurer og tall i en statistikk. Relasjonen mellom informant og forsker, og dynamikken i en intervjusituasjon skaper en egen kontekst med mulighet for innhenting av informasjon og meninger.

Det er forskjellige oppfatninger av hva intervjudata egentlig sier noe om. Thagaard (2003) beskriver forskjellen mellom et positivistisk og et konstruktivistisk syn på dette. Fra et positivistisk ståsted understrekes dataenes objektivitet og man ser på dem som en speiling av informantens opplevelser. Intervjueren har en nøytral posisjon og gjenforteller kun det informanten har sagt. Et konstruktivistisk syn vil hevde at informantens beskrivelser er kontekstbundne og skapes i situasjonen. Det betyr at mitt nærvær som intervjuer, rammene

rundt intervjuet, mitt utvalg av spørsmål om temaet og mine reaksjoner underveis i intervjuet vil påvirke svarene som blir gitt. Dette er også svært interessant for meg å relatere til problemstillingen til oppgaven min. Jeg diskuterer om intervjuene kan anses som informantenes fortellinger om seg selv (Giddens, 1991 i Møller, 2004). Da må jeg ta utgangspunkt i at informantene klarer å være upåvirket *nok* av rammene til å beskrive virkeligheten gjennom sannferdige og gyldige svar. Etter min mening vil de da kunne bruke intervjusituasjonen til å ordne sine egne erfaringer og opplevelser og dette kan brukes i deres utvikling av sin egen identitet. Jeg ser likevel at relasjonen og dialogen er viktig i denne sammenhengen, men språket som brukes til å skape mening gjennom en dialog, kan også gi mening og være sann for enkeltindividene.

Jeg har som intervjuer prøvd å være svært bevisst faren for forskerbias og min egen mulighet til påvirkning på informanten. Jeg har prøvd i størst mulig grad å skape en god situasjon hvor informanten deler sine erfaringer og opplevelser slik de fremstår for ham. Det var også ønskelig for meg, om mulig, å sette i gang tankeprosesser og refleksjoner i løpet av intervjuet, spesielt hvis spørsmålene berørte områder/saker informantene ikke hadde tenkt så nøye over tidligere. Jeg vil ha et bein i begge leire, men trenger et grunnleggende positivistisk ståsted for å tro på at intervjuene kan ha gyldighet ved en viss grad av objektivitet fra informantens side og egen nøytralitet.

3.1.2 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har tatt utgangspunkt i kvalitativ forskningsmetode, som Befring (2007) definerer som “data der informantens meninger, selvforståing intensjoner og holdninger kan stå sentralt”. (Videre i denne oppgaven bruker jeg begrepet “informanter” om personene som ble intervjuet. Begrepet brukes av Befring (2007) og Thagaard (2003), mens Kvale og Brinkmann (2009) anvender begrepet “intervjupersoner”). Jeg har valgt et strategisk utvalg av mellomledere fra videregående skole i Sør-Trøndelag Disse vil da ha erfaringer og refleksjoner knyttet til min problemstilling, og vil kunne gi meg innsikt i hvordan de ser på sin egen posisjon og muligheter til påvirkning.

På bakgrunn av det jeg har skrevet over om hensiktsmessig metodevalg vil forskningsintervjuet kunne gi meg grundige svar, og siden jeg er noe kjent med teori rundt mellomlederen og har erfaring fra mellomlederrollen vil jeg forutsetninger til å stille de rette spørsmålene til å kunne få relevante svar (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er likevel viktig å innvende her at jeg også må være bevisst faren for bias, slik at jeg ikke stiller

spørsmål som forutsetter en viss type svar og ikke ubevisst gir intervjuet en forutbestemt retning. Jeg har derfor vært svært bevisst min egen posisjon og mine egne standpunkt og har stilt åpne spørsmål og latt informantene snakke fritt uten for mange avbrytelser.

Utformingen og gjennomføringen av kvalitative intervjuer kan skje på flere måter. Man beskriver ofte en todeling hvor den ene ytterligheten har lite struktur, og hvor intervjuet forløper som en samtale mellom forsker og informant med liten grad av forutbestemt retning, men hvor hovedtemaene er definert i forkant. Det andre ytterpunktet kjennetegnes av en svært gjennomført struktur, med mindre rom for avvik fra forhåndsdefinerte spørsmål og en oppsatt plan (Thagaard, 2003).

Mine intervjuer har tatt utgangspunkt i den mest brukte tilnæringsformen for kvalitative intervjuer, som er en delvis strukturert tilnærming. Dette var en god arbeidsform, som var riktig for meg fordi jeg gjennom en del fastlagte spørsmål fikk noen sammenlignbare data, men jeg hadde også mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål når jeg fikk uventede svar som jeg ville gå nærmere inn på.

Når det gjelder den praktiske gjennomføringen av intervjuene var det viktig å være bevisst på relasjonene mellom intervjuer/forsker og informant. Jeg måtte sørge for at intervjusituasjonen opplevdes som trygg, og prøve å åpne for et tillitsforhold mellom meg selv og informanten for å få mest mulig sannferdige svar. På den annen side var det viktig å være bevisst på at intervjusituasjonen er en konstruert og kunstig situasjon.

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at man må ta i betraktning det asymmetriske maktforholdet i kvalitative forskningsintervjuer når man behandler kunnskapen man har oppnådd gjennom disse. Som intervjuer er det jeg som definerer situasjon, tema og spørsmål. Det kan derfor være viktig å la informanten til en viss grad få overta styringen over intervjusituasjonen og kunne snakke litt fritt, for å bevare sin integritet og selv få definere viktigheten av sine forskjellige opplevelser og oppfatninger.

3.2 Gjennomføring av datainnsamling

Dataene i denne undersøkelsen består av dybdeintervjuer med fore mellomledere fra forskjellige videregående skoler i Sør-Trøndelag. Alle intervjuene ble foretatt høsten 2012, hvor av tre av intervjuene ble foretatt på skolene til mellomlederne, mens det siste ble tatt

på nøytral grunn for både informant og intervjuer. Jeg sendte ut en del forespørsler om å delta i undersøkelsen per e-post til mellomledere i fylket, og opplevde at en del av henvendelsene forble ubesvarte. Dette førte til at utvalget av skoler og mellomledere ble litt mer heterogent enn jeg hadde ønsket, når det gjelder skolestørrelse og faglederområde for mellomlederne. I analysen av dataene har jeg likevel ikke oppdaget store sprik i svarene til informantene, så disse faktorene kan se ut til ikke å være av sentral betydning for min undersøkelse.

3.2.1 Utvalg av skoler og mellomledere

Som beskrevet i avsnittet over, ble utvalget av informanter litt annerledes enn jeg hadde håpet, siden jeg ikke fikk svar på en del av henvendelsene jeg gjorde. Mellomlederne i utvalget kommer fra mellomstore til store skoler, med mellom 320 og 750 elever, og de er fordelt på skoler i bynære strøk og skoler i distriktet. De har personalansvar, og varierende grad av avdelingslederansvar innenfor et fagfelt, og ansvar for skoleovergripende oppgaver. Begge kjønn er jevnt representert og når det gjelder alder er dette en relativt homogen gruppe som har jobbet i skolen i en del år. Siden disse mellomlederne tok skrittet å svare bekreftende på en e-post om at de ønsket å være informanter til denne undersøkelsen, fikk jeg inntrykk av at de var litt ekstra motiverte for dette, og jeg opplevde at de hadde reflektert over sin egen rolle, og at en av grunnene til at de takket ja til å være med kanskje var at de hadde noe på hjertet.

De fire informantene har følgende bakgrunn:

Tor jobber ved en stor videregående skole, med omtrent 700 elever i et bynært område. Han er fagleder i skolens Elevtjeneste, og medlem i skolens lederteam. Han har ikke undervisning. Ansvarsområdene hans består i å lede arbeidet på egen avdeling, og dette vil også bety en del samarbeid med ledere og lærere på andre avdelinger ved skolen siden elevtjenesten sine medarbeidere arbeider med elever i alle klasser spredt ut over hele skolen.

Hanne er studieinspektør ved en mellomstor videregående skole i distriktet med 450 elever. Hun har mye skoleovergripende ansvar, blant annet alt innen dokumentasjonsarbeid, men hun har undervisning i tillegg. Hun er også medlem av rektors lederteam. Dette betyr at hun forholder seg mye til skolen som helhet, og de hun har personalansvar for er spredt over flere avdelinger.

Torill er fagleder for flere yrkesfaglige programområder, men hun har også noe skoleovergripende ansvar, alene og sammen med resten av skolens lederteam, som hun er medlem i. Hun har personalansvar og økonomiansvar for sin avdeling. Hennes skole er en mellomstor distriktsskole med 350 elever.

Hans har sitt virke på en ganske stor bynær skole med omtrent 700 elever. Han er avdelingsleder innenfor sitt fagfelt, og sitter også i skolens ledelse. Ansvarsområdet er stort sett begrenset til lærerne og arbeidet på egen avdeling, men han leder også et prosjekt ved skolen. Siden «hans» lærere er spredt på alle avdelinger i hele skolen, må han også til en viss grad samarbeide med andre avdelingsledere om elever, tilnærminger og gjennomføring av opplæring.

3.2.2 Gjennomføringen av intervjuene

Intervjuguiden min ble utarbeidet på bakgrunn av teori jeg hadde lest innenfor emnet om mellomlederens bevissthet rundt egen rolle og påvirkning på skolekulturen. I løpet av arbeidet med analysen av intervjudataene endret min problemstilling seg noe, og jeg ser godt noen områder hvor jeg kunne stilt andre spørsmål, og kanskje spesielt vært flinkere med oppfølgingsspørsmål. I en del tilfeller ser jeg at jeg har bedt om for få oppklaringer fra informantene i hva de legger i visse sentrale begreper, og at jeg selv også kunne gitt eksempler for å skape en større bevissthet om hva jeg egentlig spør om. I de tilfellene jeg gikk tyngre inn med oppfølgingsspørsmål, kom det ofte viktige nyanseringer av informantenes svar.

Intervjuformen jeg brukte var en delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2003).

Befring (2007) minnet om at man må ha valide og reliable data for at forskningen skal ha noen verdi. For å sikre dette kan man ta forskjellige grep om forholdene rundt informanten og intervjusituasjonen.

I mine intervjuer bestemte jeg meg for å bruke lydopptaker. Dette kan ha både positive og negative implikasjoner. Båndopptakeren kan få noen av informantene til å bli svært selvbevisste, og dette kan føre til at de blir redde for å si noe som de ikke mener eller som kan bli feil. Det vil kanskje føre til at de tenker seg bedre om før de besvarer spørsmål, og man vil kunne få mer sannferdige svar, men det kan også føre til at man mister noen impulsive svar som kanskje kan avsløre holdninger, verdier og følelser, og avdekke interessante fakta om skolekultur. Jeg opplevde det som at jeg selv var mer selvbevisst enn intervjuobjektene på dette området. Jeg ble opptatt av om det tekniske fungerte og om det

var nok strøm. Informantene var avslappet, og så ut til å ta liten notis av opptakeren som stod mellom oss på bordet.

For meg som intervjuer var fordelene med lydopptakeren at jeg ikke trengte å konsentrere meg hardt om å kopiere svarene så nøyaktig som mulig. Jeg hadde lydopptakeren som en sikkerhet, og kunne notere hovedpoeng og gjøre meg opp noen tanker underveis i intervjuet. Jeg kunne også konsentrere meg mer om informanten, kunne lese kroppsspråk, ha øyekontakt og forhåpentligvis ha større mulighet til å lese situasjonen og svarene på en slik måte at det ble lettere å stille de gode og riktige oppfølgingsspørsmålene.

I ettertid transkriberte jeg intervjuene i sin helhet, og kunne dermed bruke og sammenlikne konkrete utsagn på en annen måte enn hvis jeg bare hadde notert stikkord eller trukket ut sentrale ideer undervegs. Jeg vil likevel si at de viktigste funnene merket jeg meg allerede i intervjusituasjonen, så jeg hadde en ganske klar oppfatning av avvik og samsvar i informantenes svar i forhold til hva jeg forventet ut i fra egen erfaring og lest teori.

3.2.3 Analyseprosessen

Som nevnt tidligere startet analyseprosessen allerede mens jeg gjennomførte intervjuene. Jeg merker meg utsagn hos hver enkelt mellomleder som stred med mine forventninger og tidligere forskning. Dette førte nok til at jeg var litt mer bevisst på å utdype svar innenfor visse områder i de siste intervjuene enn i de første. Jeg skrev ikke ned eller reflekterte over disse svarene skriftlig, men tenkte gjennom det og snakket meg gjennom noen av svarene med en diskusjonspartner. Derfor vil jeg påstå at bevisstheten rundt spørsmålsstillingen var en annen ved slutten av intervjurunden enn i begynnelsen.

Etter transkriberingen av intervjuene, som jeg gjorde selv for å få best mulig oversikt over informantenes svar, startet jeg et møysommelig arbeid med å strukturere svarene inn i kategorier. Jeg hadde strukturert intervjuguiden i forskjellige deler, med forskjellige temaer, men svarene fra informantene beveget seg ofte frem og tilbake mellom forskjellige kategorier og temaer. Det var også slik at fokusområdene jeg hadde valgt meg ut, endret seg etter hvert som jeg så at informantene hadde andre oppfatninger og opplevelser enn jeg hadde antatt. Arbeidet med å tilpasse analysekategoriene og strukturen til informantenes perspektiv, var viktig for å bevare en nøytralitet og objektivitet. Mitt prosjekt var å skulle presentere *deres* opplevelser og meninger, men dette var utfordrende for meg som hadde noen predefinerte oppfatninger som av og til ikke samstemte med deres svar.

3.3 Ethiske betenkninger

Det er nok av dilemmaer når man skal drive forskning ved å involvere andre mennesker. Befring (2007) beskriver hvordan forskerens etikk og moral er viktig så vel for et reliabelt forskningsresultat som for konsekvensene for informantene som deltar i undersøkelsen. Min egen bakgrunn og mine personlige verdier vil dermed kunne fungere både som positive og negative elementer når jeg skal prøve å opptre som nøytral forsker.

3.3.1 Egen involvering

Jeg opplever problemstillingen for min masteroppgave som relevant og nyttig siden den undersøker en lederrolle i videregående skole det ikke er forsket veldig mye på. Ved min oppstart på studiet i skoleledelse håpet og forventet jeg å få presentert forskning som kunne gi meg noen knagger som mellomleder, men dette ble et uoppfylt ønske, og dermed interessant for meg å undersøke. Befring (2007) skriver om “den emosjonelt involverte forskeren” som kan være så involvert i sitt eget forskningsprosjekt og kanskje ha konklusjonen klar før intervjuer og analyser er gjennomført, at hun har vanskelig for å formidle et forskningsresultat som ikke stemmer overens med egne personlige antakelser og erfaringer.

Jeg innrømmer å ha gjort egne erfaringer som mellomleder som har gitt meg en del klare oppfatninger av min egen posisjon, og når jeg har lest teori som understøtter mitt syn forsterker dette selvsagt min overbevisning ytterligere. Det er på bakgrunn av dette spesielt viktig for meg å framstå med en objektiv innstilling, og med åpne spørsmål og en respekt for andre mellomlederes syn og oppfatning. “Ei personleg desentrering” beskrives av Befring (2007) som viktig for å ha et nøkternt møte med fagområdet.

Det ble også et dilemma for meg i hvor stor grad jeg skulle stille problematiserende spørsmål som kan vekke en større bevissthet hos informantene om vanskelige sider ved mellomlederrollen, om man blir verdsatt som mellomleder og om ens potensiale og plassering i organisasjonen utnyttes på en god nok måte. Spørsmål som går i denne retningen vil være basert delvis på mine erfaringer, og delvis på forskning fra andre samfunnsområder enn skole, og her har jeg måttet være forsiktig med å ha en for negativ vinkling på mangler og problemer.

3.3.2 Vern om informantens personlige integritet

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, har utformet retningslinjer for etisk forsvarlig forskning (NESH, 2009). Det stilles her i følge Befring (2007) krav om konfidensialitet, informert samtykke, anonymisering og oppbevaring av innhentede opplysninger og innsynsrett.

Konfidensialitet vil være en viktig del for å få deltakere til undersøkelsen. Opplysningene informantene gir meg må ikke kommuniseres videre på en slik måte at det kan spores tilbake til opprinnelsespersonen. Jeg vil måtte anonymisere både skoler og personer for at de ikke skal kunne gjenkjennes og at dette kan skape vanskelige arbeidsforhold ved at de for eksempel kan ha beskrevet ufordelaktige sider ved egen organisasjon.

På samme måte vil jeg måtte innhente informert samtykke fra informantene for å ivareta deres interesser og integritet, hvilket betyr at informantene skal informeres om hva som er min plan og mitt mål for undersøkelsen og de er i sin fulle rett til å trekke seg fra undersøkelsen til enhver tid.

4 Analyse av intervjuer med fire mellomledere

I dette kapittelet skal jeg presentere analysen av mine intervjudata. Utgangspunktet er intervjuene med fire mellomledere i videregående skole, og fokus er på deres rolleforståelse, rollebevissthet og identitetsbygging som mellomledere, med utgangspunkt i problemstillingen:

Hvordan opplever mellomlederen i videregående skole sin egen rolle som leder, og hvordan påvirker dette hans opplevelse av egen maktposisjon og mulighet til å utøve ledelse?

Hovedpersonen er mellomlederen, og hovedfokus er på hans oppfatning og bevissthet om egen rolle, og byggingen av en mellomlederidentitet. For å belyse rollen vil det presenteres svar innenfor to overordnede analysekategorier, som igjen deles inn i underkategorier som vist i tabellen under:

Tabell 4.1. Overordnede og underordnede analysekategorier

ROLLEBEVISSTHET	MAKT
Rolleforvirring	Legitimitet
Lojalitet	Tillit
Identitet	Autoritet
Ledelse	Innflytelse
Ansvar	

I den ene kolonnen finner vi *rollebevissthet*. Jeg la i forrige kapittel fram teori som viser særtrekk og spesielle utfordringer ved mellomlederrollen. Denne mellomposisjonen hvor lederen forflytter seg, kommuniserer og fortolker mellom forskjellige nivåer i skolen krever fleksibilitet og vilje til dialog, men også et stabilt fundament og en trygg lederidentitet for å kunne lede på en god måte

Det er interessant å undersøke mellomlederens eget syn på sin egen rolle og sine skiftende posisjoner. Eksisterer det en bevissthet rundt de forskjellige rollene? Opplevs de ulike rollene som problematiske og oppstår det rollekonflikter som en konsekvens av dette?

Han kan være avdelingsleder, medlem av skolens lederteam og lærer i klasserommet. Er forventningene fra omgivelsene tydelige og ansvarsområdene definert? Kommuniserer mellomlederen tydelig sin rolle og sine forventinger til lærerne og de andre lederne ved skolen?

Lojalitet er viktig å belyse og diskutere i forhold til bevissthet om egen lederrolle. Paulsen (2008) skriver at det lett kan oppstå interessekonflikter og lojalitetsdilemmaer i en mellomlederstilling. De fleste ledere i skolen er rekruttert fra lavere nivå i egen organisasjon, og kan ofte oppleve sterk lojalitet og tilhørighet til dette nivået. Til hvilket nivå er lojaliteten egentlig sterkest? Mange mellomledere kan også synes det er vanskelig å tre inn i en ny rolle med annet ansvar og annen makt, men beholde samme rammer og kolleger (Nordhaug og Bue, 2010).

I denne sammenhengen er det også viktig å spørre om mellomlederen ser på seg selv i sin rolle som forbilde og rollemodell for andre i skolen. Har lederen et spesielt *ansvar* for å opptre og handle riktig og i tråd med andres forventninger, siden han har en spesiell symbolverdi i skolekulturen (Schein, 1987, i Bang, 2007), og har formell makt knyttet til rollen sin? Ansvar er her både relatert til tydelig definerte og skrevne ledelsesoppgaver, men rommer også et moralsk ansvar for individene og for hele skolen som organisasjon. Dette ansvaret er nært knyttet til mellomlederens forståelse av egen rolle, og en personlig og moralsk oppfatning av hva man som leder mener er riktig å påta seg selv om det ikke står skrevet noe sted.

I kolonne to finner man ordet *makt*. For å kunne reflektere rundt egen rolle er det viktig å tenke gjennom eventuelle nye maktforhold og muligheter for innflytelse man har som mellomleder. Hva slags forståelse har mellomlederne av makt? Weber (1990) sier at all makt trenger å legitimeres og anerkjennes av de som skal styres for å bli funksjonell. Hva som gir legitimitet og en anerkjennelse av autoritet er interessante spørsmål som informantene reflekterer over. I teorikapitlet vises det også til Sørhaug (1996) sine teorier om at lederen også trenger å gi og få tillit for å benytte sin potensielle maktposisjon.

Eller er det slik at mellomlederen bare har innflytelse eller ansvar framfor makt?

Innflytelse kan være et mindre krevende ord enn makt, som lar den passive parten ha større kontroll på om den tillater innflytelse fra en annen. Dermed er dette et begrep som ikke i rommer tvang, men er tuftet på tillatelse og aksept.

4.1 Mellomlederens rollebevissthet

Jeg starter med å analysere informantenes opplevelse av egen lederrolle. De blir bedt om å beskrive hva de opplever at kjennetegner mellomlederrollen på godt og vondt. Gjennom svarene ser jeg hvordan de oppfatter muligheter og begrensinger i rollen, og videre om de ser et handlingsrom som gir dem en mulighet til å delta i konstruksjonen av sin egen mellomlederidentitet.

4.1.1. "And one man in his time plays many parts"

Mellomlederrollen kan være utfordrende fordi den har i seg flere roller (lærerrollen, leder for en avdeling, medlem av rektors lederteam), som man må gå inn og ut av, være flink til å skille mellom (Blandford, 1998), og som til slutt kan eksistere samlet i en helhet.

Forskjellige faktorer spiller inn og er avgjørende for om dette oppleves utelukkende som en belastning, eller om det blir en gledelig kilde til variasjon, og representerer en mulighet til større oversikt over spennet i skolen, som vil gjøre en i stand til å forstå og utføre jobben bedre.

Når respondentene i denne undersøkelsen blir spurt om hvordan de opplever mellomlederrollen, så gir de alle uttrykk for at de liker rollen sin godt, og de beskriver et overtall av positive sider ved det å være mellomleder.

Tor vektlegger at han får jobbe spesialisert innenfor et område som interesserer han:

Jeg er veldig glad for at jeg er mellomleder. For meg så fungerer det bra (..) jeg er heldig som får lov til å holde på stort sett bare med det som interesserer meg, for det er jeg ærlig på å si. Så får jeg spissa meg mye mer på det som jeg syns er interessant.

Når han blir spurt om det ikke er vanskelig at noen kommer ovenfra og bestemmer hva han skal gjøre, svarer han at hvis det hadde fungert sånn ville han ikke hatt denne jobben. Han legger til at det er det å være et lag som gjør mellomlederjobben bra. Slik bringer han inn

fordelen med å få jobbe med eget fag, og at han ikke står alene, men har mennesker rundt seg som han samarbeider med i utførelsen av lederjobben.

Hanne bruker noen av de samme begrunnelsene for hvorfor hun trives i rollen. Hun viser til at mye av ansvaret er begrenset til hennes enhet, så hun får gjøre mye av det hun liker. Hun sier også at hun trives med å være del av et team som tar beslutninger sammen:

Jeg føler også at rektor har tillit til at hvis jeg tar en beslutning så er det greit. Spørs jo hva det er selvfølgelig, og vi diskuterer jo alltid og han hører på hva jeg har å si, så vi snakker sammen ganske mye egentlig i lederteamet.

Hun viser dermed også en annen dimensjon ved mellomlederjobben hvor hun som medlem i rektors lederteam får komme med innspill, hvor hennes meninger blir hørt, og hvor beslutninger hun tar i forhold til egen avdeling blir respektert av rektor.

Torill opplever også at det er fint å være med i et team, og være med å bestemme, men er tydelig på at hun ikke ville vært rektor fordi det innebærer å ha «de ytre organene hengende over», og at du jobber hele døgnet. Hun trekker også fram at det er hensiktsmessig med lederteam fordi man er god på forskjellige ting, og kan utfylle hverandre.

Her kan det være viktig å påpeke at de sier at rektor har tillit til dem, at de får uttale seg og om saker i ledergruppa, og at de ikke føler at beslutninger blir tredd ned over hodet på dem. Man kan ikke se bort fra at en annen sammensetning av ledergruppa, eller en rektor med et annet syn på beslutningsprosesser hadde endret mellomledernes oppfatning av utfordringene ved rollen.

Hans problematiserer litt rundt i hvilken grad en mellomleder blir sett på som en leder:

Det som kjennetegner mellomlederrollen er at du ikke helt blir sett på som leder, da, men som en del av administrasjonen. (...) Jeg så aldri helt på avdelingslederen min som sjefen min (latter), så jeg har brukt litt tid på å oppdage, da, at noen faktisk forholder seg til meg som sjefen. Det overraska meg litt.

Dette er det ingen av de andre respondentene som er inne på, men det er kanskje ikke et veldig overraskende moment, siden lærere og kunnskapsarbeidere har vist seg å være en svært selvstendig gruppe som Hillestad (i Nordhaug, 2002) foreslår at kan trenge en annen type ledelse, med fokus på motivasjon og inspirasjon heller enn autoritet og kontroll for å

kunne gjøre en best mulig jobb. Men kanskje kan man ut i fra svarene til de andre respondentene se en dreining i synet på ledelse i skolen, fra en administrasjon av autonome arbeidere, til en mer tydelig og målformulerende ledelse som følger opp og angir retning for skolen. Det har den senere tiden vokst fram en aksept for at ledelse også trengs i skolen, jfr. St.meld. 31, 2007-2008: *Kvalitet i skolen*.

Tor viser også hvor viktig det er for han å ha støtte fra andre ledere i jobben sin. Det er en del saker han som leder ikke kan diskutere med kolleger på lærerrommet, og han trenger også et fellesskap hvor han åpent kan diskutere lederutfordringer og problemstillinger.

(..) i den jobben jeg har må noen være containerfunksjon for meg også, så det har alltid vært ledergruppa. Der har jeg tatt ut frustrasjonen min. Det er jeg avhengig av og det kan bare være ledergruppa på skolen for noen i min posisjon. Jeg kan ikke gå til kolleger eller kompiser blant lærerne for det blir helt feil.

Dette viser de forskjellige arenaene mellomlederen befinner seg på, og at han må være bevisst hvordan han skal agere og hva han kan si på de forskjellige arenaene. I henhold til Tors uttalelser kan man da snakke om «backstage»- og «frontstage»-områder, hvor han «frontstage» er i den offisielle lederrollen, og hvor han «backstage» for eksempel kan diskutere problematiske sider og vanskelige situasjoner mellomlederjobben byr på (Goffman, i Møller og Solbrekke, 2004). Dette kan kanskje benevnes som en positiv side ved mellomlederjobben, hvor man har et fellesskap av mellomledere å diskutere med. Rektor vil muligens i en lignende situasjon mangle et lignende «backstage»-område i sin lederrolle, og vil i større grad være offisiell leder «frontstage» hele tiden på egen skole.

4.1.2. Å være seg sjøl

Informantene sier direkte at de er opptatt av å få være seg selv med utgangspunkt i egne verdier, og av å få bruke sentrale og gode sider av seg selv i jobben. Dette er viktig, og strider i følge dem selv ikke med verdier og forventninger i mellomlederjobben, eller med posisjonen og symbolverdien som rollemodell.

Tor legger vekt på å være en tydelig voksen, og å være seg selv:

Jeg liker å flire mye, og jeg er en uformell kall og ser at det provoserer folk (..) men jeg er veldig sånn at jeg er den jeg er, og det vil jeg være (..) ingen skal ta fra meg den Tor jeg er. Ja, jeg liker å være glad, jeg liker å flire og jeg liker å være uformell, men jeg krever å få respekt for det. Jeg tenker at man må ikke gå i dress for å få respekt.

Torill beskriver det som litt problematisk å gå fra lærerrolle til lederrolle, og sier at hun følte hun mistet seg selv i begynnelsen:

(..)altså jeg syns jeg mista meg sjøl, mista kontroll på alt. Men så er jeg opptatt av å være meg sjøl, og ikke... jeg har i hvert fall opplevd det som positivt å være åpen og ærlig på det en er god på og det en ikke er god på(..)

Når man endrer rolle kan det oppstå en rolleforvirring og utrygghet i forhold til eget ståsted, og dette kan oppleves ekstra sterkt når man jobber som mellomleder i skolen, og beholder en liten undervisningsstilling selv om man trer inn i en lederjobb. Endring av personlighet, selvbedrag og etisk blindhet beskrives av Nordhaug og Bue Olsen (2010) som mulige problematiske konsekvenser av rollebytte, hvor en fare kan være at man i sin nye rolle kan bli i stand til å utføre handlinger man ellers ikke ville gjort. Man kan begrunne handlingene og den nye tankegangen med et nytt og overordnet ansvar som gjør at man får et nytt perspektiv, og dermed bortforklare og unndra seg ansvar for egne handlinger. Her blir det viktig, slik som informantene i denne undersøkelsen sier, ikke å miste seg selv og sine egne stabile verdier, fordi disse kan være et trygt fundament for egen identitet og en hjelp i å ta riktige avgjørelser

Å være seg selv kan også være vanskelig i den ganske offisielle og synlige jobben man har både som lærer og skoleleder. Man må være bevisst andres forventninger med en gang man trækker utenfor egen dørstokk. Bergem (1998) påstår at læreren har mistet sin autoritet, men svar fra informantene kan tyde på at tendensen her ikke er entydig. Det kan også se ut som at det kan være et skille mellom lærere og skoleledere i byskoler og distriktsskoler

Hanne beskriver hvordan hun opplevde et visst kultursjokk da hun flyttet fra byen og ut på landet: «For jeg fikk beskjed fra elever(..) det var en som sa at «du er jo på Vinmonopolet hver dag du» (latter), så det var litt... jeg følte jo nesten at jeg ble bevokta.»

Torill har også en lignende opplevelse:

Jeg merka det veldig da jeg var lærer som 20-åring på et lite sted, at de la jo merke til alt jeg gjorde. Sånn er det ikke i byen, der kan du leve et ganske avskjerma privatliv. Det ser jeg på rektor her, han er jo rektor hele tida.

Tor er tydelig på at han er en person med flere roller, hvor lederen og privatpersonen er to av disse, men hvor alle deler samme verdigrunnlag.

Jeg er jo lærer, leder, jeg jobber med ungdom, jeg har ungdom hjemme, jeg har ektefelle. Jeg har jo mine verdier, og det trur jeg gjennomsyrrer meg på godt og vondt (...) grunnholdningene mine er jo der. Så i forhold til etikk og moral, så har jeg de samme moralbegrepene hjemme som jeg har på skolen.(...) Jeg skal ikke gjøre noe i livet som jeg ikke kan stå for, og jeg står for det jeg gjør i fritida mi ovenfor elevene(...) jeg trur at ærlighet er viktig, tar du meg i løgn da mister jeg autoriteten min.

Videre forteller Tor om hvordan han er bevisst sin rolle som skoleleder også i privatlivet:

*(...) jeg har jo ei datter på 17, og en gang vi var på et kjøpesenter her så sa hun:
«Herregud, pappa, hvordan er det på skolen din? Så du ikke han der som stramma seg opp for å hilse på deg(latter).*

Bergem (ibid.) sin påstand om at «ingen retter lenger ryggen når de ser får øye på læreren», bryter med Tor sin uttalelse og opplevelse og viser at det er viktig også å være bevisst forventningene de ytre omgivelsene har. De andre informantene har også en klar bevissthet rundt dette.

Hanne sier:

Nei, nei, jeg går ikke ut av lederrollen, den vil jo være der hele tiden uansett. Men det tenker jeg at slik som det er det å være lærer også. Du er jo lærer 24 timer i døgnet, du har på en måte ikke fri(...) Jeg tenker at å være lærer er å være en slags leder. De driver jo klasseledelse, og det er en viktig jobb. Og det å få lærerne til å bli bevisst det, at de er rollemodeller, eller vi, for det gjelder jo oss alle. Skolen i dag blir jo saumfart, og sånn er det, det må vi bare ta inn over oss også.

Toril, Hanne og Hans syns likevel ikke de opplever at de sier fra seg noen muligheter, eller ofrer noe ved at de er lærere og ledere. De må ha omgivelsene, både innad på skolen og utenfor skolen, sine forventninger i bakhodet hele tiden, og huske at de oppfattes som rollemodeller og bør handle deretter. Dette er viktig for å legge grunnlag for en god skolekultur, for å få respekt og tillit fra de andre ansatte ved skolen, og for å møte forventningene til elever, foreldre og lokalsamfunn.

4.1.3. Gode beslutningsprosesser og lokal lojalitet

Paulsen (2008) beskriver at mellomlederen befinner seg mellom topp og bunn i en organisasjon, og har en toveis innflytelse; både «oppover» mot sentralledelsen og «nedover» mot eget fagmiljø. Nivåene de opererer innenfor kan kanskje av og til ha motstridende interesser eller syn. For å kunne få et inntrykk av hvordan de selv opplever sin egen plassering, er det interessant å se hvordan de reflekterer rundt egen lojalitet, og i hvor stor grad der oppstår dilemmaer hvor de opplever krysspress.

De svarer slik på hvor deres sterkeste lojalitet ligger:

Tor, som er leder for elevtjenesten på en byskole, er lojal til de økonomiske rammene:

Jeg er lojal til budsjettene vi får. Det er jeg ærlig på – jeg har vært med på å velge politikerne, og jeg kan godt si det er håpløst..., men jeg er veldig lojal til budsjettene. Og jeg er lojal til sjefen min, for du må ha en som styrer, som tar både populære og upopulære avgjørelser. Men jeg er veldig opptatt av at det er en diskusjon først. Så lenge jeg får være med på diskusjonen og blir hørt, er jeg veldig god til å gå for det skolen går for.

Tor understreker at han også er lojal til sjefen sin, fordi noen må ta avgjørelsene til syvende og sist, og han synes dette er uproblematisk så lenge han får være med å uttale seg først. Han unngår direkte å uttale om han er lojal til skoleeiernivået ved å henvise til budsjetter og økonomi, men fastslår det indirekte siden skoleeiernivået bevilger budsjettene til skolene.

Hanne, som er leder for et yrkesfaglig utdanningsprogram på en distriktsskole og har noe overordnet ansvar, har et ganske likelydende svar som Tor:

(..) rektor og fylkeskommunen/skoleeier. Det mer overordna, ting som vi må forholde oss til. Og så er min lojalitet i forhold til lærerne først og fremst, men i neste.. også til elevene. Hvis lærerne blir gjort i stand til å gjøre en god jobb vil jo elevene dra nytte av det, og jeg tenker at jeg drar paralleller – det som rektor forteller sine lærere vil jo lærerne føre videre til elevene.

Hannes svar viser at hun synes dette henger sammen, og hun ser sin rolle i å hjelpe lærerne til å gjøre en god jobb slik at elevene skal få best mulig opplæring. Hun understreker også at hun opplever lojalitet som et fremtredende kjennetegn ved skolen, og at det er godt innarbeidet i kulturen ved hennes skole. Når en beslutning er tatt står alle sammen om

denne og følger lojalt opp – det er få lærere som boikotter, eller handler i strid med vedtatte beslutninger.

Torill, som har mest overordnet ansvar på en distriktsskole, beskriver sin lojalitet til å være til skolen:

Jeg vil si at lojaliteten ligger helt klart på skoleplan først og fremst. I og med at jeg har vært lærer i så mange år sjøl, og vet hva som kreves, så er jeg opptatt av at vi skal være et serviceorgan for dem, og egentlig også like mye for elevene. (..) Vi har jo mye pålegg ovenfra og vi må jo ha en viss lojalitet dit også (..). Men jeg trur nok at vi prøver i hvert fall å tenke på hva vi skal satse på her på skolen, hva det er mest verdt å bruke tid på.

Her ser man at svarene til Torill, Hanne og Tor sammenfaller i ganske stor grad, og at både skoleeiernivå, lærernivå og elevnivå nevnes. Men alle tre er også raske til å nevne skolenivået, og Torill og Hanne har en tydelig oppfatning om at de er der for å hjelpe lærerne til å gjøre en god jobb, og trekker fram at de på skolenivå velger hva de skal ha mest fokus på av påleggene som kommer fra nivået over. På denne måten kan man si at skolene benytter seg av et lokalt handlingsrom når de får pålegg utenfra og dette kan gjøre det lettere for lederne å få den nødvendige legitimiteten i egen skole (Berg, 1999 i Møller og Solbrekke, 2004). Dette vil også kunne gjøre lojalitetsdilemmaene og -konfliktene mindre, hvis lærerne merker at lederne viser lojalitet til lokale tilpasninger og lokalt utarbeidede mål.

Hans, som er mellomleder med avdelingsansvar på en bynær videregående skole, er etter eget utsagn mest lojal til de ansatte på egen avdeling:

Jeg er først og fremst avdelingsleder for min avdeling, for mine elever. Det er det som er lojaliteten. (..)Den ligger til selve skolekonseptet, til det vi skal lære elevene. (..)Man kan vel ikke lure seg sjøl til å tru at man kan være en slags Robespierre oppi ansettelsesforholdet sitt, men jeg kommer jo fra tillitsmannsapparatet, og er nå opptatt av å backe folka mine, er vel det. Men det er jo den derre barken og veden problematikken, men den har folk forståelse for. Det er jo ingen som trur at det er jeg som har finni på at vi må til med nye byråkratiske ting, eller gjennomføre ting som de ikke ser poenget med, som jeg ikke heller ser poenget med.

Han viser også til skolens samfunnsoppgave, og er tro mot den jobben skolen er satt til å gjøre, som et slags yrkesetisk bakteppe. Men selv om lojaliteten ser ut til å være knyttet til de han selv leder, altså nivåene under seg, ser han at han ikke kan styre egen avdeling

eneveldig. Som en delvis forklaring på egen lojalitet trekker han fram tidligere erfaring som tillitsvalgt for lærerne, og antyder at dette har betydning for at hans lojalitet fortsatt ligger «nedover» i systemet.

Når informantene blir spurt direkte om de opplever mange lojalitetsdilemmaer (Møller, 1996) svarer de stort sett at det gjør de i liten grad. Som nevnt over forklares dette gjerne med at så lenge prosessene rundt beslutninger har vært gode i forkant, og både de selv og andre har fått uttale seg, er det uproblematisk å respektere og gjennomføre beslutninger man er uenig i.

Hanne sier hun av og til opplever et litt vanskelig lojalitetsforhold til kolleger hun jobbet tett sammen med som lærer. Det kan være vanskelig for kolleger plutselig å måtte forholde seg til en tidligere kollega som sjef, og det kan være vanskelig, jfr. Nordhaug og Bue Olsen (2010), å beholde samme verdier som man diskuterte på arbeidsrommet med kolleger, når man har gått over i en lederrolle. Det kan kanskje oppfatte som et tillitsbrudd av tidligere kolleger hvis man har ropt høyt mot nedskjæringer som lærer, mens man som leder har ansvar for gjennomføringen av dette.

Torill sier hun synes dette kan være problematisk i forhold til økonomi, og at det er vanskelig å måtte slå sammen grupper i fag, slik at det blir større elevgrupper per lærer. Hun tvinges som avdelingsleder til å spare, og dette kan bryte med lojaliteten hun føler til at alle elevene skal ses og få mulighet til tilpasset opplæring, og til lærerne som får en større arbeidsbyrde med flere elever i klasserommet.

Tor knytter dette til sitt eget fagområde, og synes det er vanskelig med politiske beslutninger på hvor mange som skal ha spesialundervisning. Han er likevel pragmatisk, og understreker igjen at han deltar ved valg og må godta resultatene, men nevner det likevel som et dilemma ved demokratiet.

Hans er den som sier det mest tydelig:

Ja, da er man jo i den rene administrative jobben, da, hvor du er saksbehandleren til myndighetene liksom, og det kan jeg jo være åpen på også. Jeg later ikke som.. det har jo vært ting som har vært innført som jeg har synes har vært tøvete. (...) Kommer det langt nok utenfra sier jeg det (at han er uenig, red. anm.). Hvis det kommer fra min egen rektor kan jeg jo ikke si det, det ville vært lojalitetsbrudd der, da. Men jeg har ikke opplevd det som problematisk.

Dette var et område hvor jeg hadde klare forventninger til at mellomlederne skulle signalisere at de følte det var vanskelig å skulle hankses med de motstridende interessene fra lærernivå og toppledelse, og at de skulle oppleve lojalitetskonflikter (Paulsen, 2008). Svarene deres viser derimot at de ikke i veldig stor grad opplever at det er vanskelig å være i en mellomposisjon hvor de vil oppleve forventninger og krav både fra nivåene under og over, noe de delvis forklarer med god kommunikasjon mellom nivåene og gode beslutningsprosesser ved skolen sin, som igjen kan gi et helhetlig fokus og lojalitet til hele skolen.

En viktig del av mellomlederrollen er selvsagt også mandatet til å lede; til å delta i beslutningsprosesser, formulere mål og angi retning, og til å følge opp gjennomføringen av det som blir vedtatt. Dette er som nevnt tidligere, ofte beskrevet i skolens dokumenter og konstituerer mellomlederens formelle makt. Neste hovedkategori omhandler mellomlederens makt, som jeg trodde var en naturlig og udiskutabel faktor i hans utøvelse av lederrollen, men dette viste seg å være et mye mer problematisk område enn jeg antok.

4.2. Mellomlederens opplevelse av makt

Mellomlederen er avhengig av å samarbeide med, få tillit fra, og skape legitimitet til nivåene over og under seg for å kunne gjøre jobben sin. Jeg ville se nærmere på hvordan informantene opplever *makten* som følger med en lederrolle, og om perspektivet på dette så ut til å være annerledes enn i andre lederjobber. Dette vil, etter mitt syn, prege deres oppfatning av egen rolle og deres mulighet til å gjennomføre arbeidsoppgavene de har fått. Samtidig kan det belyse hvilke muligheter de selv ser for å være med og definere sin egen lederrolle og konstruere sin egen lederidentitet i en prosess med flere. I følge Paulsen (2008) er det mellomlederen selv som må ta i bruk de forskjellige potensialene som ligger til rollen, og benytte mulighetene og et kanskje ubenyttet handlingsrom.

4.2.1 Det vanskelige maktbegrepet

Som nevnt over, viste maktbegrepet seg å være vanskeligere å diskutere enn jeg hadde trodd. Jeg antok at det ville være uproblematisk for informantene å knytte en form for formell makt til sin egen stilling, og så for meg at deres dilemma og den påfølgende diskusjonen skulle omhandle hva slags refleksjoner de gjorde seg rundt det å ha makt over andre.

Det var derfor svært interessant å oppdage at det stoppet litt opp allerede i det øyeblikket da maktbegrepet ble introdusert. Dette kan kanskje delvis forklares av at skolen historisk sett har vært (og er) en organisasjon med ganske flat organisasjonsstruktur og autonome arbeidstakere jfr. Moos (2003) og Hillestad (i Nordhaug, 2003). Et av spørsmålene jeg ba respondentene svare på var om de opplevde at de hadde makt, eller mulighet til å påvirke? Dette viste seg raskt å være vanskelig, og litt ubehagelig å svare på for flere av dem.

Hanne uttaler seg slik når hun blir spurt om hun har makt som mellomleder:

Ja, det er jo sånn at jeg alltid har tenkt at jeg har mulighet til det, både som lærer, og nå som fagleder. At jeg innenfor rammen påvirker, og kan også utøve makt (..) Uten at jeg føler at..., altså det er jo makt, man må jo være ærlig å si det, men jeg har ikke den følelsen av..., det er ikke det som er viktigst. Det er jo sånn med makt at det er et litt negativt lada ord, da. Men det er jo slik som lærer også, man har jo makt, og det tror jeg man må være bevisst.

Jeg tolker her et visst ubehag fra Hannes side til å innrømme egen makt. Det virker som om begrepet er fjernt fra hennes tankegang om hva som er viktige faktorer i mellomlederrollen. Hun føler intuitivt at det er et negativt begrep, jfr. Weber (1990) sin beskrivelse av makt som noe som blir påtvunget noen.

Hans svarer slik:

Ja, det synes jeg vel for så vidt at jeg har en viss mulighet til. I ledergruppa på skolen så er det liksom det sterkeste argumentets makt som gjelder..., så det synes jeg jo er ålreit.(..) Ja, nei, jeg synes vel det er fint å føle at en kan være med å ta beslutninger og ha litte granne makt, da.

Dette stemmer overens med Habermas (Høibraaten i Engelstad, 1999) sine betraktninger rundt *den herredømmefrie dialogen*, hvor man gjennom en åpen dialog mellom likemenn skal diskutere seg fram til det beste svaret. Ingen har da makt som enkeltperson, eller gjennom sin stilling – og det er det språklige argumentet og ikke personen som vinner.

Torill svarer følgende:

Jeg synes jeg har ganske stor mulighet til å påvirke beslutninger innad på skolen..., men akkurat makt..., jeg er ikke så veldig glad i det ordet. Nei, jeg vil heller si at vi har rutiner og bestemmelser som avgjør at vi er tydelige på det, hva vi mener med det. Jeg opplever ikke at jeg har makt, nei, selv om jeg sitter i en lederstilling.

Torill skiller her mellom begrepene påvirkning og makt, hvor påvirkning er uproblematisk å innrømme, mens makt også for henne har en negativ klang. Hun viser til skrevne regler og rutiner skolen har som setter grenser for enkeltpersonenes handlinger, heller enn makt hos ledere.

Når jeg stiller noen oppfølgingsspørsmål på dette, kommer det et litt mer nyansert og utfyllende svar fra Torill.

Jo, jeg har jo det. Jeg må jo innrømme at jeg har makt. Men jeg har liksom ikke tenkt gjennom det på den måten fordi jeg synes det er litt vanskelig (..) Men individuell makt synes jeg ikke..., når jeg har rektor over meg (..) uten å konferere med andre, og at vi faktisk står sammen.

Hun viser her, på samme måte som Hans, til en makt som består i det å komme med innspill i diskusjoner med flere i ledelsen, hvor hun får presentere argumenter som representerer makt jfr. Habermas (Høibraaten i Engelstad, 1999).

Informantene viser gjennom dette at maktfaktoren og maktperspektivet ved mellomlederrollen representert gjennom Webers maktdefinisjon er fjernt fra deres bevissthet og virke, mens de slutter seg til mulighetene for kommunikativ makt (ibid.), siden dette foregår i en prosess og dialog med andre.

Torill er også tydelig på at det er et skille mellom individuell makt og makten som ligger i en skoles skrevne regler og retningslinjer. Det virker dermed som en ubehagelig tanke at man bare i kraft av sin stillingstittel kan ha en makt som legitimerer seg selv (Sørhaug, 1996), som vi vanligvis vil betegne som legal makt eller formell makt (Berg, 1999).

4.2.2. Det gode argumentets makt

Informantene er altså komfortable med å snakke om makt så lenge det blir nevnt som del av en prosess eller som noe som blir delt av flere.

Alle informantene mener at det er viktig med god argumentasjon og kommunikasjon når man skal ta beslutninger. Man skal få uttale seg, og oppleve at gode argumenter blir tatt på alvor, og når en beslutning er tatt bør ledelsen gi gode begrunnelser og forklare bakgrunnen for avgjørelsen til personalet. I reelle situasjoner og beslutningsprosesser i hverdagen, kan korte frister og andre faktorer spille inn slik at man får til det ideelle i varierende grad, men det er likevel viktig å vise vilje til å forsøke for å skape legitimitet hos personalet. Tor understreker kravet om gode begrunnelser:

Jeg synes en god rektor er en som tar med seg ledergruppa, diskuterer beslutninger, altså ulike synspunkter, før hun tar beslutningene: Altså for meg er en god rektor en rektor som til syvende og sist tar beslutningene. Det gir trygghet til hele organisasjonen. (...) Godt begrunnes, og det synes jeg folk skal forlange, å få gode argumenter for det vi gjør. Og da er det ikke farlig heller. Det er lov å være uenig, men da vet en i hvert fall hvorfor en har gjort det.

Hanne følger opp med at det er viktig at en prosess er riktig i forkant av en beslutning:

Ledelsen må jo ta beslutningen, men det kan gjerne drøftes, veldig mye drøftes jo med de tillitsvalgte, og det er jo egentlig det beste(...) Jeg tror de har en følelse av at de blir hørt og at de blir tatt på alvor, og at de tør å komme fram med sine synspunkt. Men så blir det også respektert hvis det går på tvers av det de har tenkt.

Torill er enig i at ledelsen av og til må bruke sin makt og ta beslutninger, men hun sier også at når det gjelder de store sakene som organisasjonsutvikling, organisasjonsendring og endring av pedagogisk praksis, så bør alle få uttale seg. Videre er hun opptatt av at hun som leder må ha forståelse for lærernes skolehverdag:

Den dagen jeg glemmer hvordan det er å være lærer, da er det ikke noe poeng å være leder lenger. Jeg er veldig opptatt av det altså (...) Man skal være litt forsiktig og ydmyk for hvorfor det skal foregå endringer. Det er ikke bare å tre det ned over hodene på folk, da får man bare motstand.

Tor maner også til forsiktighet og sier at man som skoleleder ikke kan være en autoritær leder som «sier at du skal gjøre det fordi jeg har sagt det».

For jeg hører jo om venner som har lederroller i det private, og jeg vet ikke om jeg ville hatt det sånn. Vi har jo mer prosesser, jeg synes det er spennende, og da er jeg tilbake til det å ha eieforhold til ting. Det at folk gjør ting bare fordi de får beskjed om det, det hadde jeg sett på som utrygt, og jeg trur ikke kvaliteten hadde blitt så bra heller.

Alle de fire mellomlederne i utvalget er opptatt av at alle skal delta i prosessene og få mulighet til å uttale seg. Det gode argumentets makt (Habermas, 1981, i Johansen og Vetlesen, 2000) trekkes frem indirekte av dem alle, og hvis dette får råde gjør det ingenting at det blir tatt beslutninger som går på tvers av individuelle meninger. Dette vil likevel skape tillit og gi legitimitet, så lenge man har fått informasjon, fått uttale seg og fått en god begrunnelse for beslutningen som er tatt.

4.2.3. Small talk og store diskusjoner

To begreper som er litt lettere å forholde seg til er påvirkning og *innflytelse*. Jeg har valgt å legge samme innhold i dem, men bruker påvirkning innledningsvis fordi det ble brukt i spørsmålene i intervjuguiden. Når jeg bruker begrepet påvirkning i spørsmål om skolekultur er det stor villighet til å svare bekreftende på dette blant alle informantene. Jeg ser dermed at de mener de har innflytelse på skolekulturen – sammen med mange andre.

Tor trekker igjen fram sin egen posisjon som rollemodell, og mener at han alltid skal gå foran med et godt eksempel, dette er et viktig bidrag til skolekulturen. Videre viser han til ledergruppas viktige rolle innenfor dette området:

Jeg trur at som ledergruppe skal vi styre hva som er riktig og viktig for skolen. Og så handler det om å få lærerne til å få et eieforhold til det. Og så er det gjennom det vi gjør og de fokusområdene vi har... så får vi jo lærerne med på det, og så er det jo en sammenblanding.

Han nevner også elevene som viktige bidragsyttere inn mot skolekulturen:

For du kan jo ikke være en sånn akademisk surpomp, det går ikke an med det elevgrunnlaget vi har, da går du til grunne. Så jeg trur elevene har vært med på å forma oss også, jeg trur det altså.

Hanne sier hun påvirker kulturen gjennom small talk – hun lytter til folk og hører på hva de har å si, samtidig som at hun prøver å være tydelig på hva som er ledelsens syn. Hun sier videre at alle påvirker kulturen, også de som melder seg ut er med og påvirker på sin måte.

Hans er bevisst sin egen rolle i forhold til å være leder for et fellesskap, og har klare meninger og strategier for å ta styring på kulturen på egen avdeling:

Jeg hadde et par sånne ting i høst, forresten, hvor noen var fryktelig misfornøyde med grep fra ledelsens side, og kanskje særlig meg også (..) Jeg passa på hele tida, og var der hele tida, og satt meg ned og tok diskusjoner helt til de andre hadde rømt. Jeg eier personalrommet (latter). Jeg har sett det på andre arbeidsplasser hvor ledelsen har skygga unna personalrommet for der sitter det andre grupper og breier seg. Det kan du ikke, da taper du kontrollen over din egen organisasjon. Viktig å ta de offentlige rommene.

Torill ser sin mulighet til å påvirke på samme måte som Hanne. Hun er imøtekommende og tilgjengelig, slik at de ansatte skal ha noen å prate med. Man kan si at dette står også Hans for, selv om han har en litt annen vinkling ved at han viser viktigheten av å være til stede for å ta diskusjonene. Alle tre er likevel enige i at man må være tilgjengelig, man må lytte, og være oppmerksom på hva som skjer.

Torill understreker også at hun mener rektor står i en særstilling når det gjelder innflytelse:

..i et lederteam så kan du være veldig forskjellig, ikke sant, og det ville ikke hjelpe hvis vi hadde vært tre i ledelsen som hadde vært opptatt av å kjenne elevene og imøtekomme elevene, snakke med elevene, hvis ikke rektor hadde vært det.

Videre trekker hun fram lederens personlighet som sentral i en lederjobb, og holdninger, verdisyn og hva lederen oppfatter som viktig.

Alle fire informantene nevner rektor og ledelsens suverene stilling til å definere fokusområder for skolen, og til på samme måte å spre sitt verdisyn og sine normer (Schein, 1987), og har en bevissthet om egen posisjon som rollemodell og mulighet til å påvirke kulturen ved skolen.

På tross av dette er altså respondentene lite villige til å bruke ordet makt, og man kan da selvsagt spørre om de ikke motsier seg selv, og viser liten bevissthet rundt sin egen makt gjennom dette?

4.2.4. Faglig autoritet og legitim makt

Makt og legitimitet knyttes sammen av både filosofer og forskere (Weber, 1990, Sørhaug, 1996, Møller og Solbrekke, 2004, Engelstad, 2005). Makten trenger et legitimitetsgrunnlag, den må knyttes til kjente normer som man har en enighet om for å oppleves som legitim. Legitim makt er i følge Weber (Møller og Solbrekke, 2004) avhengig av autoritet. Møller og Solbrekke (ibid.) sier videre at autoritet handler om kommunikasjon og forventninger, og fungerer best når den blir tatt for gitt.

Hvordan opplever så mellomlederne i denne undersøkelsen at de kan opparbeide seg en autoritet som vil gi dem legitimitet og skape tillit til at de følger omforente normer?

Lillejord i Møller og Ottesen (2011) påpeker at lederen trenger anerkjennelse fra dem som skal ledes for å ha legitimitet. Dette kan være forankret i lederen som person, men er vel så ofte en autoritet som er relatert til lederens faglige trygghet og tyngde.

Jeg spurte informantene om de hadde undervisning, og hvordan de mente det hadde en innvirkning på deres legitimitet som ledere? To har undervisning, Hans og Torill, mens Tor og Hanne ikke har undervisning dette skoleåret.

Tor har ikke undervist på ti år og mener han rent objektivt sett burde ha undervisning, for å gjøre seg litt mer kjent med hva som skjer i klasserommet. På den annen side beskriver han et tidspress i jobben som gjør at han selv mener han ikke ville kunnet utføre undervisningsbiten på en forsvarlig måte.

Hanne har heller ikke undervisning, men tar vikartimer i ny og ne, og betegner dette som stunts:

Ja, jeg tenker at det., jeg vet ikke om det å ha fast undervisning., men det er veldig ok å treffe elevene av og til, få litt sånn direkte innblikk og større forståelse for hvordan lærerne har det. Det er å få tid til alt...

Tor og Hanne vurderer dermed begge at det å ha undervisning kunne hatt innvirkning på deres forståelse av lærernes situasjon.

Hans har 15 % undervisning og trives godt med det, men er usikker på om den lille prosenten gir ham større legitimitet som leder:

Ja, jeg synes det er kjekt. Det er fint å gå inn i klasserommet. Forsikre meg om at man har et praktisk forhold til konseptet skole, at det ikke blir for teoretisk. Det er en fare.(..) men om det hadde spilt noen rolle om jeg hadde hatt den lille 15 %, nei, det trur jeg ikke de bryr seg om. Men det kunne kanskje ha påvirka mitt syn på deres hverdag, at jeg glemmer litt mer hvordan det faktisk er. Hvis det hadde skjedd hadde det jo fått betydning.

Alle tre omtaler dermed dette ut i fra eget ståsted og hvordan det kanskje kunne hjelpe dem til å gjøre en bedre jobb, men er litt mer uklare på hvordan dette vil påvirke lærernes syn på dem, og deres legitimitet som ledere.

Torill, på den annen side, har et tydelig standpunkt om at det å ha undervisning er svært viktig, både for henne selv som leder, og for hvordan hun blir sett på av dem hun leder.

Ja, det opplever jeg veldig i forhold til de ansatte på skolen. For jeg trur det har lett for å bli., (..) et skille hvor det sitter noen ledere som distanserer seg fra det som foregår ute i skolehverdagen, og som ikke har undervisning. (..) Og jeg trur en blir mer respektert som leder også faktisk., det blir vanskelig å respektere en leder som står og snakker om

pedagogisk hvordan man skal jobbe, og hvilke endringer som skal gjennomføres, når man egentlig ikke vet hva som foregår. (...) Det var jo en grunn til at jeg søkte en slik stilling også, fordi jeg hadde lyst til å være en slik leder som kunne ha de verdiene lærerne og elevene står for da på en måte, og kunne legge til rette for god undervisningspraksis.

For Torill er det viktig å understøtte og videreføre verdiene til lærere og elever, og hun ser det som hovedoppgave å legge til rette for at lærerne skal kunne gi elevene god undervisning (Berg, 1999). Hun bygger sin identitet og sin ledergjerning i stor grad på erfaringer og verdier fra lærerrollen, og viser dermed at hun syns at verdiene som finnes i klasserommet skal styre skolen, og at en praksisfjern ledelse ikke skal definere verdiene som skolen skal bygge sin praksis på. Dermed sier hun mye om hvordan hun får legitimitet som leder, og hun viser hvor hennes lojalitet hører hjemme og hva som er viktig for henne når hun skaper sin egen mellomlederidentitet.

4.2.5 Sammenfatning

Selv om de fire respondentene kommer fra litt forskjellige skoler når det gjelder størrelse og beliggenhet, og selv om de har litt forskjellige typer arbeidsoppgaver eller ansvarsområder, opplever jeg at svarene deres samsvarer i ganske stor grad.

Tor, Toril og Hanne nevner eksplisitt viktigheten av å være del av en ledergruppe og dette ser ut til å gi en trygg base i jobben. Tor, og også Hans, snakker om hvor viktig det er å ha denne arenaen hvor de kan bli hørt, ha dialog, ta store diskusjoner og få utløp for frustrasjoner over dilemmaer i hverdagen.

Deltakelse i en ledergruppe relateres også av Toril, Hanne og Hans til diskusjonen rundt makt. Alle tre syns det er greit å innrømme å ha makt når det knyttes til en gruppe som diskuterer seg fram til beslutninger gjennom kommunikativ handling i følge Arendt (Svenneby, i Engelstad, 1999) heller enn at de alene og personlig har funnet svarene gjennom individuell refleksjon.

Ingen av de fire vektlegger store problemer med lojalitetskonflikter som mellomleder. De trives med fortsatt å ha en nærhet til klasserommet. Hans og Toril har undervisning fortsatt og er glad for den tilknytningen dette gir dem til praksisen og skolens kjernevirksomhet, mens Tor og Hanne ikke har undervisning, men sier at de ideelt sett bure hatt det, men det er ikke nok tid. De trivs svært godt med å få jobbe på et smalere fagområde, med det som interesserer dem mest, og trekker frem dette som en svært positiv del av mellomlederrollen.

Alle fire anser seg selv som rollemodeller. Toril, Tor og Hanne vedgår sin delvis offentlige rolle som leder og lærer som noe du er tjuefire timer i døgnet. Likevel beskriver de ikke det som vanskelig – dette hemmer ikke på noen måte deres yrkesutøvelse.

5 Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg diskutere analysen av svarene til de fire mellomlederne. Jeg vil trekke fram likheter og ulikheter, diskutere ventede og uventede funn og presentere en samlet forståelse av hvordan disse fire opplever sin egen lederrolle som beskrevet i problemstillingen.

Jeg vil bruke samme struktur som i analysekapitlet, med utgangspunkt i hovedkategoriene *rollebevissthet* og *makt* for å behandle og presentere diskusjonen på en mest mulig hensiktsmessig måte.

5.1 Bevissthet om rolle og identitet som mellomleder

Mellomlederne i denne undersøkelsen ble bedt om å si noe om hvordan de opplever mellomlederjobben. De uttaler alle at de er fornøyd med muligheten til å jobbe innenfor eget fagområde og holde på med det de er mest interessert i.

5.1.1 Mellomlederen som kommunikasjonsansvarlig – språk og makt

Floyd og Woolridge (1997) i Hope (2009) og Paulsen (2008) understreker mellomlederens koordinatoransvar, hvor han forhandler og tolker i relasjonen mellom en bedrifts strategiske og operasjonelle nivå. Dette betyr også at mellomlederen i videregående skole, som ofte har oppgaver og ansvar både innenfor strategisk og operasjonelt nivå, er uerstattelig når det gjelder å implementere endringer eller få satt vedtak ut i praksis. Han får dermed være med på hele prosessen fra diskusjonen på strategisk nivå til praksis utføres på operasjonelt nivå. Man kan se for seg at dette helhetlige perspektivet gjør at denne jobben føles meningsfull for egen del, og betydningsfull for hele skolen. Mellomlederen får være med på beslutningsprosesser og uttale seg om saker som gjelder egen avdeling, og dermed også eget interessefelt og kompetanseområde, og han følger opp og kan, innenfor visse rammer, tolke hvordan dette skal få utslag når det settes ut i praksis.

Flere av mellomlederne omtaler ledelse som en prosess de deltar i. Dette kan knyttes både til Johnsens (2006) syn på ledelse som et samspill mellom mennesker, og til Habermas' *kommunikative makt* som oppstår mellom aktører i et fellesskap. I prosessen er det

forskjellige grupper i (og av og til utenfor) skolen som deltar, alt etter hva slags saker som er oppe til diskusjon. Dette blir veldig tydelig i diskusjonen om beslutningsprosesser ved hver enkelt skole. Alle informantene er opptatt av at de selv, og i visse saker personer på alle nivåer, bør få uttale seg før en beslutning tas. De synes det er uproblematisk at utfallet går på tvers av deres egen mening, så lenge de har fått uttale seg, og de sier også at beslutningen bør kommuniseres og begrunnes godt til alle ansatte i en god prosess. De føler stort ansvar for lærernivået, og spesielt Torill understreker at hun er ydmyk til motstanden mot endring. Hvis man trer beslutninger ned over hodet på lærerne uten noen diskusjon eller prosess i forkant, kan det være stor sjanse for at endringen blir boikottet eller ignorert. Her kan mellomlederen være et viktig mellomledd mellom topp og bunn i skolen ved å kommunisere lærernes meninger til rektor og resten av ledergruppa, og formidle og fortolke ledelsens beslutning til lærerne.

Gjennom å være et mellomledd og formidle kommunikasjon begge veier, vil mellomlederen også dele sin makt med lærerne og la dem indirekte delta i en *herredømmefri dialog* (Habermas, 1981, i Johansen og Vetlesen, 2000).

5.1.2 Uproblematisk lojalitet – til egen skole

Mellomlederne i denne undersøkelsen er i det store og hele svært fornøyde med egen rolle, og opplever sjeldent at deres lojalitet rives mellom forskjellige nivåer. Dette strider med en del tidligere forskning (Paulsen, 2008, Blandford, 1997) og til en viss grad egen erfaring, som viser at mellomledere ofte kan oppleve lojalitetskonflikter og usikkerhet i forhold til forventninger til rollen. De befinner seg på et nivå mellom topp og bunn i skolen og deltar i forskjellige fellesskap (Wenger, 1999 i Moos, 2003) som alle er med og definerer deres identitet. Dette kan dermed føre til en viss grad av rolleforvirring.

De fleste mellomledere er rekruttert fra lærerstanden, og har god og personlig kjennskap til lærernes frustrasjoner og forventninger. Lærerne som de leder, er ofte også tidligere kolleger som opplever at en tidligere jevnbyrdig befinner seg i en ny og overordnet rolle. I denne sammenhengen blir det selvsagt svært viktig å ha en bevissthet om sin nye rolle, hva slags forventninger andre har, og hvordan man selv forstår og velger å utøve rollen.

En av mellomlederne, Tor, sier han ikke hadde jobbet som mellomleder hvis han opplevde å få beslutninger tredd ned over hodet på seg. Hanne beskriver at hun opplever å bli hørt av rektor. Mest sannsynlig vil dette bety at de vil bli hørt når de snakker sin avdeling sin sak i ledelsen, og lærerne vil oppleve sin avdelingsleder som talsmann for egne synspunkter.

Dette vil skaffe tillit og legitimitet, og gi mellomlederen lojale lærere som stoler på at deres synspunkter blir tatt med i betraktning når avgjørelser tas, selv om de kanskje ikke alltid går gjennom.

Det at de opplever å få være med å innvirke på beslutningsprosesser kan være en av grunnen til at de ikke opplever mange lojalitetskonflikter. Jeg vil derfor anta at rektor sitt syn på delegering av makt og myndighet, og hvordan beslutninger skal tas er et sentralt poeng i denne sammenhengen, og i stor grad har påvirket informantenes svar. Dette kommer jeg tilbake til lengre fram i teksten under kategorien *makt*.

Svarene fra informantene når de blir spurt direkte om hvor lojaliteten går, ser ved første øyekast ut til å være litt forskjellige. De oppgir sterkest lojalitet til budsjetter, fylkeskommune/skoleeier, skolen og egen avdeling. Når man går nærmere inn på svarene ser man at det er en del felles trekk likevel. Hanne synes det er viktig å være lojal til alle nivåer, og beskriver hvordan alt henger sammen; hvis man gir lærerne det de trenger, vil skolens hovedoppgave, som er å gi elevene opplæring, bli ivaretatt på en god måte. Torill understreker også at det viktigste for henne er lojalitet til egen skole og lærere på egen skole. Hun sier hun vet av erfaring hva som trengs for at lærerne skal kunne gjøre en god jobb, og dette er viktig for henne å oppfylle. Hun går så langt at hun oppgir nettopp dette som en av de viktigste grunnene til at hun ønsket å bli skoleleder; at hun kunne være en leder som tok utgangspunkt i lærernes og elevenes verdier.

Hans sier rett ut at han er mest lojal mot lærere og elever ved egen avdeling, selv om han ikke kan styre eneveldig men også må ta inn beslutninger som er tatt ovenfra. Dette ser ut til å bli taklet ved en åpenhet om at det heller ikke er hans ønske å skape mer byråkrati, og at dette er funnet på av overordnede på høyere nivå.

I det store og hele ser pålegg utenfra ser ut til å bli håndtert med lokale tilpasninger og «minimumsløsninger» (sitat fra en av informantene) på hver enkelt skole. I følge Berg (1999) i Møller og Solbrekke (2004) gir ikke lojalitet til ytre føringer og pålegg legitimitet i egen skole, heller det motsatte. En leder som er tydelig på at han bare er satt til å implementere noen andre sine påfunn vil mest sannsynlig få større legitimitet i egen skole, ved at han signaliserer at han er på lag med lærerne – dette vil også gjelde for rektor. Hvis rektor og skoleledelsen for øvrig gjør lokale tilpasninger av nasjonale vedtak, signaliserer dette en vilje til fleksibilitet, og til å la lærerne på egen skole ta del i beslutninger. Slik skapes også legitim makt og lojalitet ved at man gjennom en god kommunikasjons- og

beslutningsprosess kommer fram til mål og verdier hele skolen kan stille seg bak (Møller og Solbrekke, 2004).

På bakgrunn av Paulsen (2008) og Hope (2009) vil mellomlederen være en uvurderlig brikke i dette arbeidet.

Informantene i denne undersøkelsen sier de vil vokte seg for å være illojale til en nær leder, mens det ikke oppleves som så vanskelig å være illojal mot beslutninger tatt på for eksempel nasjonalt nivå. Det ser altså ut som at lojaliteten er stor til de fleste nivåer ved egen skole, og at informantene ser samspillet på skolen, mellom de forskjellige nivåene, som viktig. Hvis de i sin rolle ser til at kommunikasjonen mellom de forskjellige nivåene og beslutningsprosessene i skolen foregår på en best mulig måte, vil dette skape gode arbeidsforhold for elever og lærere.

Informantene ser dermed ut til å takle potensielle lojalitetskonflikter ved en viss grad av åpenhet om at de i noen situasjoner er satt til å gjennomføre og implementere vedtak de selv synes er vanskelige å støtte (store klasser på grunn av trange budsjetter, byråkratisering på grunn av dokumentasjonskrav fra skolens ytre omgivelser). Dette kan stride med verdier ervervet gjennom lærerjobben tidligere, og være vanskelig både for mellomlederen og tidligere kolleger (Nordhaug og Bue, 2010, Blandford, 1997), men her kan det også virke som at pålegg utenfra anses som utenfor mellomlederens kontroll og dermed ikke vil skape store personkonflikter.

Denne lojaliteten lederne viser til egen skole, kan være et godt grep for å skape tillit og dermed legitimitet i forhold til lærerne i egen skole. Det kan likevel virke som at valgene og grepene informantene tar ikke nødvendigvis er basert på strategi, men på en sterk drivkraft til å være tro til egne verdier, og *å være seg sjøl*. Det ser hermed ut til at mellomlederne i denne undersøkelsen ikke fokuserer på herredømmefri dialog fordi dette vil gi legitimitet og lojalitet, men fordi dette stemmer best overens med egne holdninger til demokratiske beslutningsprosesser, og som også stemmer overens med ideer om demokratiske idealer vi prøver å overføre til elevene gjennom det norske skolesystemet.

5.1.3 Verdien i det å få være seg sjøl

Når det gjelder et ansvar for å være en rollemodell for andre på skolen, er informantene tydelige på at de skjønner at de har et spesielt ansvar for at det er samsvar mellom tale og handling. De er likevel mest opptatt av å være seg selv, og sier at det både et mål og et ønske at mellomlederjobben ikke skal ha fått dem til å endre verdier eller personlig ståsted.

Tor beskriver seg selv som uformell, og vil ikke gli inn i en slags forventet formell lederrolle, men er opptatt av å kunne ta med seg selv og sin personlighet inn i lederrollen, og utnytte sine styrker på en fruktbar måte. Det viktigste for han er å være ærlig og verdiene hans gjennomsyrrer alt han gjør, og er de samme hjemme som på jobben. Han sier han vil miste autoritet hvis han skulle gjøre noe han ikke kan stå for, også i fritiden sin.

Dette er selvsagt et svært interessant og til en viss grad minebelagt område. Må man ha plettfri oppførsel også i fritiden sin for å kunne være lærer og skoleleder? Informantene i denne undersøkelsen er enige i at de tenker gjennom at de har en slags offentlig rolle, men sier at denne tankegangen startet allerede da de ble lærere, så overgangen til lederrollen utgjorde liten endring. Torill uttaler likevel at hun ser at rektor har en særskilt rolle som offentlig person, spesielt hvis det gjelder en liten skole i et lite lokalsamfunn.

Informantene sier videre at de aldri har opplevd noe dilemma ved at deres rolle har medført begrensinger i privatlivet. Her kan det jo være interessant å stille spørsmål ved om dette kan ha sammenheng med hva slags personlige verdier de som utdanner seg til lærere har i utgangspunktet. Kan det hende man velger bort læreryrket hvis man ser at egne verdier avviker fra skolens grunnverdier?

Både Tor og Hans forteller at de må forholde seg forskjellig på forskjellige arenaer på skolen, etter hvilken rolle de har. Er de avdelingsleder, medlem av ledergruppa eller lærerkollega? De kan ikke lengre sette seg på lærerrommet og øse ut frustrasjon, men må sørge for å ta slikt i mer passende fora, slik som for eksempel ledergruppa. Goffman (1992) i Møller og Solbrekke (2004) kaller dette for «frontstage»- og «backstage»-områder som mellomlederen må forholde seg til som en del av jobben. Her kan det være lett å tråkke feil, og dette kan også knyttes til lojalitet, og i hvor stor grad man kritiserer og er uenig i pålegg utenfra i diskusjoner på lærerrommet.

5.1.4 Konstruksjonen av sin egen mellomlederidentitet

Del 5.1 har så langt fokusert på mellomlederens bevissthet om egen rolle og personlige verdier og identitet. En rolle kan ses på mange forskjellige måter. Man kan si den er forhåndsdefinert, forutsatt og skapt av andre og en selv, gjennom rammeverk, beskrivelser av ansvarsområder og andres og egne forventninger, slik det presenteres i strukturell rolleteori.

Men det er også en mulighet å se at lederrollen er en «sosialt konstruert prosess» (Møller og Solbrekke, 2004, s. 61) Dette representerer et kunnskapssosiologisk perspektiv på rollebegrepet (ibid.) og betyr at det er mange som deltar i konstruksjonen av en mellomlederrolle i skolen, også mellomlederen selv bidrar, med erfaringer ervervet i forskjellige praksisfellesskap og sine relasjoner til andre internt og eksternt.

Her kan det trekkes linjer tilbake til informantene sitt syn på ledelse som en kommunikativ prosess. Språket brukes til å konstruere meninger og diskuterer synspunkter, og samtidig reforhandles og modifiseres roller i en evig prosess. Ut i fra et slikt syn er ledelse er en dynamisk prosess hvor dialogen står i sentrum, en dialog som er åpen og tillater alle deltakerne å delta på likt grunnlag (*herredømmefri dialog*), og denne beslutningsprosessen og forhandlingen om makt påvirker også definisjonen og konstruksjonen av lederrollene.

Informantene konstruerer slik sin identitet gjennom sin kommunikasjon, samhandling og dialog med deltakere i og utenfor skolen. Som nevnt i begynnelsen av 5.1 nevner og så Paulsen (2008) kommunikatorrollene som *Brobygger*, *Øversetter* og *Mellomledd* som spesielt viktige dimensjoner ved mellomlederrollen. Dette betyr at den sosiale konstruksjonen av denne lederrollen blir spesielt tydelig med det uttalte fokuset på kommunikasjon og nær kontakt mellom de forskjellige nivåene i og utenfor skolen.

Det er likevel viktig å huske på at mellomlederen vil ha store muligheter til å være med på å gi noe innhold til sin egen rolle i et handlingsrom som er udefinert i formelle beskrivelser (Møller og Solbrekke, 2004), og skape sin egen identitet gjennom å tolke egne erfaringer og slik fortelle historien om seg selv (Giddens, 1991). Identiteten kan også skapes til en viss grad gjennom individuell refleksjon og for eksempel gjennom studier av teori, så alt skjer ikke utelukkende i et samspill og en kommunikasjon med andre mennesker. Det kan også skje gjennom et samspill mellom tekst og person. Møller skriver i denne sammenheng om hvordan noen ledere bevisst bruker faglitteratur som «identitetsmarkør».

Gjennom å vise en tydelig rollebevissthet og å ta ansvar for å gi innhold til sin egen lederrolle eller skape sin egen lederidentitet, vil jeg også argumentere for at mellomlederen har en mulighet til å påvirke og bruke makt. Her skiller jeg mellom begrepene *rolle* og *identitet* ved at rollen allerede er fylt med innhold, men det finnes et lite handlingsrom i rollen som mellomlederen har mulighet til å fylle eller skape. Når det gjelder *identiteten* er denne i større grad knyttet til mellomlederens person, og hvordan han definerer og

oppfatter *seg selv*. Den dannes blant annet på bakgrunn av hans erfaringer, relasjoner til andre og praksisfellesskap, utdanningsbakgrunn og verdigrunnlag.

5.2 Bevissthet om makt som mellomleder

Makt er et komplekst begrep, og mellomlederne i denne undersøkelsen omtaler det som et negativt ladet ord. Når de først blir bedt å beskrive sin maktposisjon, vil de helst ikke innrømme å ha makt knyttet til seg selv eller sin rolle, men virker komfortable med å snakke om en maktfordeling innenfor en ledergruppe.

5.2.1 En uønsket maktposisjon?

Når mellomlederne i denne undersøkelsen er så negative til å innrømme egen makt, kan det være fordi de har den Weberske maktdefinisjonen i bakhodet. For å få en mer nyansert, og kanskje mer spiselig forståelse av Webers maktdefinisjon, kan man legge til grunn at makt ikke eksisterer i et vakuum, men er avhengig av andre faktorer for å bli funksjonell. Weber (ibid.) knyttet muligheten for anvendelse av makt til legitimitet, uten legitimitet vil lederen vanskeligere kunne benytte sin makt.

Å ha makt er dermed kanskje ikke så skummelt som man kunne tro, ved at utøvelse av ledelse og bruk av makt skjer i et samspill mellom lederen og de som ledes, hvor lederen på må få tillatelse for å kunne benytte makt. Dette samstemmer med Sørhaugs (1996) beskrivelse av ledelse som en relasjon, og «en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta.»

Informantene i denne undersøkelsen er opptatt av ledelse som en prosess og en relasjon hvor mange skal få uttale seg, og gir slik tillit til de andre deltakerne i prosessen. Det man kan spørre om mangler, ut ifra deres egen motvilje mot å beskrive egen makt, er deres vilje til å ta i mot makten som de får gjennom å vise tillit til andre i beslutningsprosesser. Dette kan bety at de kan beskrives som motvillige ledere, som av og til motsetter seg sitt eget ansvar av frykt for å være udemokratiske.

De vil kanskje da ignorere viktige sider ved lederoppgaver, som beskrives av Sørhaug (ibid.) som ansvaret for å gi organisasjonen en retning, og ansvaret for å «binde dens interne vold». Vold i denne sammenhengen kan knyttes til utslettelse av grenser, og det blir

lederens oppgave å opprettholde grensefunksjoner og for eksempel sørge for å ta tydelige avgjørelser som gir trygghet og stabilitet mellom de forskjellige avdelingene og personene i organisasjonen.

Beskrevet på denne måten kan makt bli et positivt begrep som har i seg en beskyttelse for enkeltmennesker og grupper, og i denne sammenheng vil det kunne skape større vanskeligheter og kaos hvis lederne motsetter seg dette mandatet til å bruke makt.

Makten som skapes i en kommunikasjonsprosess sammen med andre er lettere for informantene å forholde seg til. De er, som nevnt tidligere, opptatt av gode beslutningsprosesser, og Hans nevner *det sterkeste argumentets makt* som viktig i diskusjoner på egen skole. Dette kan relateres til Habermas' *kommunikative makt* (Høibraaten i Engelstad, 1999) hvor det fokuseres på dialog og prosess, og hvor enighet oppnås gjennom «de bedre argumenters tvangløse tvang»(ibid.). Hvis man skal overføre Habermas idealistiske tanker til virkeligheten er det selvsagt ikke sikkert at man automatisk oppnår den ønskede enigheten gjennom denne åpne og *herredømmefrie dialogen* (Habermas, 1981, i Johansen og Vetlesen, 2000). Det er likevel snakk om en makt som oppstår og deles i dialog og kommunikasjon, selv om det kanskje ender med at en leder (rektor) må ta beslutningen til slutt, slik som informantene også nevner. Men da har forhåpentligvis de viktigste sidene ved saken blitt belyst, slik at beslutningen tas på svært opplyst grunnlag, og informantene sier selv at de ikke har noe problem med å respektere en beslutning som går på tvers av deres meninger så lenge de har fått uttale seg først.

Her tror jeg det er viktig også å se på relasjonen mellom lederne har til rektor, og rektors syn på makt og benyttelse av makt. Rektor sitter selvsagt i en helt annen posisjon enn mellomlederne til å benytte seg av makt, gjennom sin *styringsrett*. Likevel signaliserer svarene til mellomlederne i denne undersøkelsen at deres rektorer også bruker prosesser og *en herredømmefri dialog* for å nå beslutninger. Informantene sier at de får uttale seg, og de opplever at rektor har tillit til dem. Denne felles oppfatningen av makt skaper dermed et felles viktig verdigrunnlag som gir rektor legitimitet i sin ledergruppe, og kan forenkle mellomledernes posisjon gjennom ikke i særlig grad å be dem gjennomføre vedtak de er sterkt uenige i. Dette betyr at et annet utvalg kunne gitt andre resultater og vist større grad av ambiguitet om mellomlederrollen.

Når makten oppstår og utføres i en dialogisk prosess blir den altså akseptabel for informantene i denne undersøkelsen, mens det ut ifra deres egne uttalelser kan se ut som at det er litt vanskeligere å ta ledelse alene, og benytte en makt som det kanskje forventes at man bruker til å angi retning og sette grenser.

Mens makt kan være et vanskelig ord å forholde seg til, er innflytelse en litt mildere variant uten mulighet for bruk av tvang i følge Dalin (1986, i Grøterud og Nilsen, 2001).

5.2.2 Tydelig innflytelse på kultur

Informantene vedgår med stor villighet at de har innflytelse på kulturen ved skolen sin. Også på dette området understreker de at dette skjer sammen med mange andre ved skolen, men de trekker fram ledergruppen sin spesielle oppgave i å vise retning og bestemme fokusområder for skolen. Slik er ledelsen i en særstilling til å påvirke kultur, og rektor trekkes frem som den viktigste brikken, for det vil ikke hjelpe med flertall for en sak i ledergruppa, hvis rektor ikke er enig.

Gunnar Bergs (1999) definisjon av skolekultur beskriver kulturen som usynlig og uformell. Informantene nevner også andre faktorer og grupperinger som har innflytelse på skolekulturen. Tor nevner elevene som en viktig gruppe, som vil innvirke på pedagogiske metoder og gjennomføring av styring og ledelse. Veldisiplinerte, skoleflinke elever vil kreve noe annet av sin skole enn utagerende elever med konsentrasjons- og lærevansker, og dette vil også spille inn på rekruttering av lærere.

Hans er opptatt av å ta de offentlige rommene, slik som lærerrommet, som kanskje av mange betegnes som lærergruppens område, hvor de uformelle lederne ofte regjerer med sine faste plasser og rangering etter faglig status. Også på denne uformelle arenaen syns Hans det er viktig å være til stede og ta diskusjonene. Språk er makt, og kan brukes som maktmiddel til å forme oppfatninger av virkeligheten (NOU 2003: 19), så det vil være viktig å delta i kommunikasjonen og dialogen som skjer utenfor de formelle rammene også.

Videre snakker informantene om seg selv som rollemodeller, og at de gjennom sine handlinger og holdninger gir signaler om hva som er aksepterte verdier. Bang (2007) understreker handlingen som overordnet i denne sammenhengen, og at handlet budskap har en mye sterkere verdi enn uttalt budskap.

Dette kan også snus til at det ikke bare er lederen som har innflytelse på skolekulturen, men kulturen har også innflytelse på lederen. Nordhaug og Bue (2010) viser til en sammenheng mellom atferd hos enkeltindivider og hvilke som råder og hva som er akseptert innenfor den rådende skolekulturen. Mellomlederne i denne undersøkelsen er svært tydelige på at de er opptatt av kommunikasjon, og det å lytte og forstå lærerne. Her vil det være viktig å se sine lederoppgaver, som definert av Sørhaug, som ansvaret for å gi retning til skolen eller avdelingen, og ansvaret for å sette grenser. Med grenser vil jeg da argumentere for at dette også inneholder ansvaret for at det handles etter visse etiske grunnprinsipper som ikke forhandles i en dialog mellom flere, men som er absolutte i god ledelse (jfr. Bass, 2008, i Heggen og Skjærseth, 2010).

Dette kan også overføres til mellomlederens arbeidshverdag, som ofte består av en liten del praksis i klasserommet. Hvis denne praksisen anerkjennes av de andre som god, vil den kunne være et eksempel for etterfølgelse, og dette kan virke inn på lærerne sin tillit og respekt, og gi legitimitet og makt til ledelse av egen avdeling.

5.2.3 Legitimitet gjennom nærhet og likhet

Mellomlederne har en nærhet til klasserommet og skolens kjernevirksomhet som rektor mangler. Dette mener de selv er en fordel fordi det gir dem en forståelse av lærernes arbeidssituasjon og skolehverdag, og hjelper dem dermed til å gjøre en bedre jobb. De trekker dermed en linje mellom det å forstå og ha kunnskap om lærerhverdagen, og det å kunne utføre god ledelse.

De er mindre opptatt av om det å oppholde seg nært og i klasserommet gir dem legitimitet, og dermed økt makt. Dette kan kanskje henge sammen med at de egentlig ikke er noe særlig opptatt av å ha makt. De vil ta forstå, ta ansvar og legge til rette for arbeidssituasjonen for lærerne, men man kan stille spørsmål ved om de ønsker å lede. Ut i fra dette kan det virke som de er mest interessert i å administrere, og la lærerne lede seg selv og arbeidet i klasserommet.

Torill er svært tydelig på hvor viktig det er å ha nærhet til og erfaring fra klasserommet for å kunne gjøre en best mulig lederjobb. Hun mener man som leder må forstå konsekvenser for praksis i klasserommet for å gjøre en best mulig lederjobb. Verdiene til lærerne og elevene er styrende, og virker som rettesnor for den skolelederen hun vil være. Hun har dermed bevissthet om hvordan hun vil arbeide for å oppnå respekt og legitimitet, men om

hun i etterkant vil bruke denne legitimiteten til å lede avdelingen eller skolen er jeg mer usikker på.

Jeg tror at denne nærheten, som informantene priser og hevder de er avhengige av for å kunne gjøre en god jobb, også kan være det som hemmer dem i å lede. Mellomledernivået kan være utfordrende og problematisk ved at lederen er både i nærheten av og i samme situasjon som de han skal lede. Det betyr at han i stor grad vil identifisere seg med dem han skal lede, og han vil ha stor lojalitet til dette nivået gjennom egen yrkeserfaring og utdanning. Dette gir mange fordeler, men også noen vanskeligheter. Mellomlederen har stor mulighet til å se enkeltmenneskene, forstå deres utfordringer og tilrettelegge for hver enkelt. Men denne tilretteleggerfunksjonen (Paulsen, 2008) kan av og til komme i strid med lederansvaret for å ta beslutninger som vil gå ut over enkeltindividet.

Det å ha makt over andre er et stort ansvar, men så lenge denne makten forvaltes riktig gjennom demokratiske verdier, kommunikasjon og dialog, er den etter mellomlederne i denne undersøkelsen sin oppfatning en viktig og nødvendig del av mellomlederrollen.

At vort liv med og mod hinanden består i, at den ene utleverer den anden, betyder at vore indbyrdes magtforhold altid er et magtforhold. Den ene har mere eller mindre af den andres liv i sin magt (Løgstrup, 1962, i Bergem, 1998, s. 74).

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven har vært å finne ut hvordan dagens mellomledere i videregående skole oppfatter mulighetene og begrensingene i egen lederrolle, og hva slags opplevelse de har av sin egen makt relatert til utøvelse av ledelse. For å belyse dette har jeg gjennomført dybdeintervjuer med fire mellomledere ved forskjellige videregående skoler.

Teoridelen til oppgaven er delt inn i to hoveddeler, *rollebevissthet* og *makt*. Innenfor disse hovedområdene er det satt søkelys på en kategorisering, definisjon og diskusjon av begreper som kan forklare og utdype mellomlederens egen opplevelse og oppfatning av mellomlederrollen. I tillegg er andres forventninger også tatt med som en viktig faktor for å forstå rollen og fylle den men innhold. Sentrale begreper er *lojalitet*, *identitet*, *legitimitet*, *tillit*, *autoritet*, *ansvar* og *innflytelse*.

Analysen av funnene har vist at mellomlederne har en oppfatning og forståelse av at de har innflytelse på beslutninger som tas i skolen, og de utøver ledelse som del av en ledergruppe ved skolen. Når de utøver ledelse i praksis er de opptatt av å være til stede, og være samtalepartnere, tilrettelegge for at lærerne skal kunne gjøre en god jobb og være del av et lederteam som sørger for grundige diskusjoner før viktige beslutninger blir gjennomført.

Et interessant funn er, etter mitt syn, informantenes syn på egen makt. De har vist noe uvilje mot å si at de har *makt* i egenskap av egen stilling. De ser på makt som noe som fordeles mellom flere, og er opptatt av at deres makt oppstår i beslutningsprosesser hvor flere får delta og si sin mening. Dette ser de som ideelt for å skape tillit og legitimitet for ledelsen, og gi flest mulig et eieforhold til det som vedtas.

De vedgår at de har *innflytelse* og at de fungerer som rollemodeller gjennom sine handlinger og dermed har ansvar for kulturen og grunnverdiene til skolen. Dette ansvaret knytter de til sin individuelle lederrolle og sine individuelle handlinger.

Mellomlederne i denne undersøkelsen definerer ikke selv makt som en viktig faktor i sin lederrolle. Gjennom diskusjon av analyse og teori har jeg imidlertid kommet fram til at dette er avhengig av hva slags innhold som legges i maktbegrepet. Svarene deres peker mot at makten som knyttes til deres ledelsesutøvelse, både individuelt og kollektivt (sammen med skolens ledergruppe) er *kommunikativ makt*. De er opptatt av å lytte, snakke og diskutere med lærerne på sin avdeling for å kunne forstå og deretter tilrettelegge så godt

som mulig, og de bidrar med å presentere og diskutere forskjellige syn i ledergruppen før en opplyst beslutning blir tatt. Denne makten finnes i mellom – i mellom menneskene, handlingene og samtalene, som mellomlederens middel til å utøve best mulig ledelse.

Referanser

Arbeids- og administrasjonsdepartementet (2003). *NOU 2003:19 Makt og demokrati. Sluttrapport fra Makt- og demokratiutredningen.*

Bang, Henning (2007). Å endre bedriftskulturen. I *Impuls 1: Organisasjoner i endring* s.96-104

Befring, Edvard (2007): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Berg, Gunnar (1999): *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Bergem, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Blandford, S. (1997). *Middle management in schools: How to harmonise managing and teaching for an effective school*. London: Pitman

Bolman, Lee G. og Deal, Terrence E. (2001): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal akademisk

Engelstad, F. (2005). *Hva er makt*. Oslo: Universitetsforlaget

Grøterud, M., og Nilsen, B. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Heggen, M. K., og Skjærseth, Å. T.(2010): *Utvikling og testing av skala på etisk ledelse*. Universitetet i Bergen: Masteroppgave i arbeids- og organisasjonspsykologi. Det psykologiske fakultetet.

Hillestad T. (2002). Organisering og ledelse av kunnskapsvirksomheter. I Nordhaug, O. (red.). *Kunnskapsledelse: Trender og utfordringer* (s. 278-295). Oslo: Universitetsforlaget

Hope, Ole (2009). Essays on middle management responses to change initiatives. Bergen: Dissertation/Department of Strategy and Management

Johansen, K. E., og Vetlesen, A. J. (2000). *Innføring i etikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Johnsen, Erik (2006): *Ledelseslicens*. Fredrikshavn: Dafolo forlag

Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet (1995). NOU 1995:18. *Ny lovgivning om opplæring. «..og for øvrig kan man gjøre som man vil»*.

Kunnskapsdepartementet (2004): *St.meld. nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring*.

Kunnskapsdepartementet (2008). *St.meld. nr. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen*.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svein (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Manger, Terje, Lillejord, Sølvi, Nordahl. Thomas (2010): *Livet i Skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget

Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse: Om ledelsesoppgaven og relationerne i utdanningsinstitutioner*. København: Børsen forlag

Myhre, Hege (2010): *Den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen i grunnskolen. Et kasusstudie av relasjon mellom rektorer og lærere i tre norske grunnskoler*. Trondheim. Doktoravhandlinger ved NTNU, 2010:113

Møller, Jorunn (1996). *Lære og å lede*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Møller, Jorunn (2004): *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordhaug, O., og Olsen, J. B. (2010). *Etikk, ledelse og samfunnsansvar*. Oslo: Forlag1

Nyeng, F. (1999). *Etiske teorier – en systematisk fremstilling av syv etiske teoriretninger*. Bergen: Fagbokforlaget

Paulsen, J. M. (2008a): *Mellomlederens komplekse handlingsrom s. 4-5. Skolelederen 4-08*

Paulsen, J. M. (2008b). *Managing Adaptive learning from the Middle*. S. 53-71 Oslo:
Dissertation submitted to the BI Norwegian School of Management for the degree of Dr.
Oceon

Schein, Edgar H. (1987): *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo:
Mercuri Media

Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse: Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo:
Universitetsforlaget

Thagaard Tove (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*.
Bergen: Fagbokforlaget

Weber, Max (1990). *Makt og byråkrati: Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning
og verdier*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Vedlegg

Vedlegg nr. 1

Intervjuguide mellomledere

Innledning/bakgrunnsinformasjon:

Hvor lenge mellomleder?	
Øvrig ansettelsesforhold i skolen?	
Annen yrkeserfaring?	

Organisasjon/rolleplassering

Hvilke ansvarsområder har du, og hvor er du plassert i skolens organisasjonshierarki?	
Hvordan opplever du at de andre i organisasjonen ser på din rolle?	
Hvor opplever du at din sterkeste lojalitet ligger?	
I hvor stor grad opplever du at du har myndighet til å påvirke beslutninger og utøve makt?	
Hvordan vil du beskrive ditt forhold til de andre ansatte ved skolen?	
Har du undervisning? Opplever du at dette har noen betydning for mellomlederjobben din?	

Ledelse

Hvordan vil du beskrive deg selv som leder?	
Etter din egen erfaring, er det noe som skiller mellomlederrollen fra andre lederroller? På godt og ondt?	
Hvor viktig/uviktig er mellomlederen for organisasjonen etter ditt syn?	
Opplever du at oppgangen mellom de forskjellige ansvarsområdene er tydelig i ledelsen på din skole?	
Hvordan tror du at de ansatte opplever ansvarsfordelingen i ledelsen?	

Kultur

Kan du si noe om kulturen på skolen din?	- Hovedkultur - Subkultur
I hvor stor grad tror du at du selv kan påvirke hvordan kulturen på din skole er?	
Hvem/hva opplever du har mest påvirkning på hvordan kulturen på en skole blir?	

Etikk

I hvor stor grad opplever du at andre handler etter ditt eksempel?	
Hva har du opplevd kan gi lojalitetskonflikter og skape vanskelige etiske dilemmaer for deg som mellomleder?	
Hvordan bør beslutningsprosessene være i en skole?	
Hvordan opplever du det å måtte gjennomføre beslutninger, vedtak o.l. du personlig er uenig i?	
Hvordan opplever du å måtte ta beslutninger	

du vet at andre er veldig uenige i?	
Hva slags tanker har du om din egen mulighet til å påvirke andres liv gjennom din posisjon som leder?	
Hvordan opplever du at privatlivet ditt og dine private valg påvirkes av etiske forpliktelser knyttet til det å være lærer og leder?	