



KUNNSKAPSSENTER
FOR UTDANNING

MELLOMLEDERE I SKOLEN: ARBEIDSOPPGAVER OG OPPLÆRINGSBEHOV

– en systematisk kunnskapsoversikt

SØLVI LILLEJORD OG KRISTIN BØRTE





KUNNSKAPSSENTER FOR UTDANNING

BESØKSADRESSE: Drammensveien 288, 0283 Oslo

POSTADRESSE: Postboks 564, NO-1327 Lysaker

ISBN: 978-82-12-03668-0

REFERANSE NR: KSU 1/2018

PUBLISERT: FEBRUAR 2018

FOTO: Shutterstock

TITTEL: *Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov - en systematisk kunnskapsoversikt*

REFERANSE: Lillejord S. & Børte K. (2018). *Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

RETTIGHETER: © 2018 Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd, Oslo. Det er tillatt å sitere fra denne rapporten for forskningsbruk eller annen ikke-kommersiell bruk – forutsatt at gjengivelsen er korrekt, at rettigheter ikke påvirkes og at den siteres korrekt. All annen bruk krever skriftlig tillatelse.

INNHold

Sammendrag	3
1 Innledning	5
2 Metode	11
2.1 Søkestrategi og referansehåndtering.....	11
2.2 Kartlegging og synteseformat.....	13
3 Om mellomledere, mellomledelse og opplæringsbehov	16
3.1 Distribuert ledelse	16
3.1.1 Bakgrunn.....	16
3.1.2 Presentasjon av artikler	18
3.2 Læringsfellesskap, mentoring og coaching.....	22
3.2.1 Læringsfellesskap.....	23
3.2.2 Mentoring og coaching.....	24
3.3 Mellomlederens arbeidsoppgaver og posisjon i skolen.....	26
3.3.1 Bakgrunn.....	26
3.3.2 Presentasjon av artiklene	27
3.4 Mellomlederens opplæringsbehov.....	33
3.5 Oppsummering kapittel 3	40
4 Syntese	42
4.1 Mellomledernes kunnskapbase.....	44
4.1.1 Betydningen av erfaringskunnskap	44
4.1.2 Personlig- Profesjonsfaglig.....	46
5 Avslutning, konklusjon og kunnskapshull	47
5.1 Kunnskapshull.....	51
Litteraturliste.....	52
Vedlegg 1 Søkestreng.....	54
Vedlegg 2 Eksempel på datautdrag fra artiklene og koding i NVivo	55

Liste over figurer

Figur 1: Flytdiagram.....	12
Figur 2: To typer jobbinnhold	43
Figur 3: Å lære i enkelt- og dobbeltekrets (inspirert av Argyris og Schön, 1978)	50

Liste over tabeller

Tabell 1: Inklusjonskriterier	13
Tabell 2: Kvalitetskriterier	13
Tabell 3: Kartlegging av land.....	13
Tabell 4: Forholdet mellom en personlig jobbsituasjon og profesjoners jobbsituasjon.....	46

SAMMENDRAG

Denne systematiske kunnskapsoversikten er gjennomført på initiativ fra KS, og skal brukes som et av flere kunnskapsgrunnlag i et rammeverk for utvikling av mellomledere og ledergrupper i skolen. Arbeidet med kunnskapsoversikten har vært rettet mot å besvare følgende forskningsspørsmål: *Hva kjennetegner mellomlederes arbeidssituasjon, og hva er deres kunnskapsbehov?* Det er søkt i fem databaser etter artikler publisert i fagfelleverderte tidsskrift i tidsrommet 2010-2017. Søkene ga 928 treff, og etter en grundig kvalitets- og relevansvurdering ble 47 artikler lest i fulltekst. 34 av disse er inkludert i den systematiske kunnskapsoversikten. Studiene er gjennomført i 14 forskjellige land.

Kort oppsummert er det bred enighet i forskningen om at mellomledere er – og lenge har vært – en uutnyttet ressurs i skolen. Forskerne finner at mellomledere ofte mangler eller har en diffus jobbbeskrivelse. Jobben deres bestemmes først og fremst av rektors behov for avlastning eller skjerming og lærernes behov for praktisk hjelp og støtte. At mellomledere normalt får arbeidsoppgaver delegert ad hoc gjør i tillegg jobben uklar og overbelastet. Dette får forskerne til å påpeke at slik jobben er i dag, forbereder den verken mellomlederne på en rektorstilling eller bygger deres kompetanse. Historisk har mellomledere utført nødvendige, men ganske trivielle, arbeidsoppgaver knyttet til ro og orden i skolen, elevdisiplin, foreldrekontakt, enkle administrative oppgaver, planarbeid og rekvisita. I tillegg til å hjelpe rektor, lærere og andre ansatte med praktiske oppgaver, har mellomledere først og fremst hatt ansvar for elevene – både med å disiplinere, veilede, hjelpe og trøste dem¹. Selv om det er viktig å holde skolen ryddig og opprettholde elevdisiplin, er forskerne enige om at det kan virke negativt inn på jobbmotivasjonen hvis dette er de mest sentrale, og i

noen tilfeller de eneste, arbeidsoppgavene. De spør derfor om ikke andre kan ivareta rene vaktmesterfunksjoner på skolene og argumenterer for at mellomledere også bør fritas fra administrativteknisk arbeid og heller få bruke sin energi på oppgaver som kan bidra til å styrke og utvikle kvaliteten på skolens pedagogiske arbeid.

De 34 artiklene som er analysert i den systematiske kunnskapsoversikten viser at den situasjonen som her er beskrevet har vært stabil siden de første oversiktene over mellomlederes arbeidssituasjon ble publisert for snart femti år siden, og at beskrivelsen i det alt vesentlige fortsatt er gyldig.

Kunnskapsoversikten består av fem kapitler. I kapittel 1, Innledning, presenteres tidligere forskning om mellomledere. Den første rapporten om mellomlederes arbeidssituasjon kom i 1970, på oppdrag fra det amerikanske skolelederforbundet. Den ga en beskrivelse av mellomledernes arbeidssituasjon som senere forskning viser fortsatt gjelder. Innledningen bekrefter dessuten at dette også er situasjonen for mange norske mellomledere. Innledningen avsluttes med en kort oversikt over skoleleder/ rektorutdanning i Norge og prinsipper for god skoleledelse. I kapittel 2, Metode, presenteres de systematiske søkene som er gjennomført, arbeidet med å kartlegge artiklene, vurdere studienes kvalitet og fastslå deres relevans for forskningsspørsmålet samt det synteseformatet som er valgt for kunnskapsoppsummeringen.

I kapittel 3 presenteres de inkluderte artiklene i fire delkapitler. Temaet i det første delkapitlet er *distribuert ledelse*. De seks artiklene som blir gjennomgått her viser at forskningen preges av to syn på distribuert ledelse. Mens noen betrakter det som delegering av arbeidsoppgaver, omtaler andre det som en *praksis* som både leder og ansatte er engasjert i, noe som dreier oppmerksomheten bort fra enkeltlederes egenskaper og handlemåter. Nyere forskning spør hvor nyttig det distribuerte perspektivet på ledelse

¹ Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (1999). Assistant principals: The case for shared instructional leadership. *NASSP Bulletin*, 83(610), 80-94.

faktisk har vist seg å være, ut over at det har rettet oppmerksomheten mot skolen som organisasjon. I det andre delkapitlet presenteres tre studier som har undersøkt mellomlederes deltakelse i læringsfellesskap (professional learning communities), og fire som har sett på veiledningspraksiser som mentoring og coaching. Studiene viser at mellomledere kan oppleve å få «praksissjokk»; at de har stort utbytte av å dele erfaringer i grupper og at de føler behov for å ha en mentor som de kan støtte seg på i en trygg, uformell og kollegial atmosfære.

Tredje delkapittel går gjennom 11 studier som har sett nærmere på mellomlederes arbeidssituasjon, arbeidsoppgaver og relasjoner til andre aktører i skolen. Her kommer det frem at mellomledere sjelden har et klart avgrenset ansvarsområde og at de ofte får arbeidsoppgaver delegert ad hoc av rektor. Mange forskere påpeker at dette er en arbeidssituasjon som i liten grad bygger lederkompetanse og ikke virker rekrutterende til stillingen som rektor. Det er også bred enighet i forskningen om at mellomlederne heller bør bruke sin arbeidsinnsats og kompetanse på skolens pedagogiske arbeid, blant annet med å følge opp lærerne, observere og vurdere undervisningen, hjelpe lærerne med å implementere reforminitiativ osv. Mange mellomledere føler seg, i alle fall de første årene, mer som lærer enn som leder, samtidig som lærerne ikke opplever at de (lenger) er en av dem. Dette får forskerne til å beskrive mellomlederne som så å si «klemt i midten», i en *sandwiched* posisjon. Flere studier finner at lærerne oppfatter rektor som skolens «egentlige» leder og gjerne går forbi mellomlederen og rett til rektor hvis de bare oppfatter saken som alvorlig nok. Det er også en tendens til at rektor ikke betrakter mellomlederne som mulige fremtidige rektorer. Dette får forskere til å påpeke at det må tenkes helt nytt rundt mellomlederfunksjonen, for eksempel ved at mellomlederne får klart definerte ansvarsområder.

Til slutt i kapittel 3 presenteres 10 studier som har undersøkt mellomledernes opplæringsbehov, hvilke kurs de opplever å ha nytte av og hvilke preferanser de har for kurs. Her avdekkes det at mellomlederne er en svært lite homogen gruppe. Dels skyldes det store forskjeller mellom skoler med hensyn til størrelse og geografi, og dels at det er den enkelte rektor som utformer mellomledernes jobb, noe som gir stillingen en mer *personlig* enn profesjonell profil. Når det gjelder forventninger til kurs og opplæring, vil mellomlederne helst at kursene skal være knyttet til arbeidsplassen og gi praktiske råd om hvordan de skal løse sine oppgaver. Forskerne finner en tendens til at skoleledere har mest nytte av opplæringsprogram som gir svar på tekniske spørsmål, og at de er mindre begeistret for det de oppfatter som *teori*. De ønsker seg en trygg og erfaren, lett tilgjengelig mentor som de kan konsultere når de trenger det. De som blir mellomledere har normalt lærerutdanning og erfaring som lærer. Denne bakgrunnen betyr imidlertid ikke at de nødvendigvis har utviklet et metaperspektiv på lærerjobben – noe de trenger for å kunne ha faglige samtaler med lærere om deres undervisning og pedagogiske praksis.

I kapittel 4 syntetiseres studiene ved at de analyseres på tvers for å avdekke gjennomgående tema. Det er brukt et konfigurativt synteseformat, og artiklene er lastet opp og analysert i NVivo 11 for å identifisere nøkkelbegrep. Syntesen viser at *erfaring* er mellomledernes sentrale kunnskapskilde. Ettersom lærere i økende grad omtales som en profesjon, blir den sterke vekten på *erfaring* som kunnskapskilde satt sammen med kjennetegn ved profesjoner. Syntesen avdekker at forskning som kunnskapskilde er fraværende i mellomledernes kunnskapsbase.

Kapittel 5 trekker trådene, konkluderer og presenterer kunnskapshull i forskningen.

1 INNLEDNING

Denne systematiske kunnskapsoversikten er utarbeidet på initiativ fra KS, som bidrag til utforming av et rammeverk for utvikling av mellomledere og ledergrupper i norsk skole. Kunnskapsoversikten besvarer dette forskningsspørsmålet:

Hva kjennetegner mellomlederens arbeids-situasjon, og hva er deres kunnskapsbehov?

Mens det lenge var vanlig å anta at gode lærere uten videre ville bli gode skoleledere, øker erkjennelsen av at alle som skal inn i en jobb som skoleleder, både rektorer og mellomledere, i tillegg til lærerutdanning og erfaring fra skolen trenger andre former for kunnskap og kompetanser. Flere land har utviklet programmer for nyansatte skoleledere, kombinert med jobbtrening², og det er stor variasjon mellom tilbudene. Noen program er obligatoriske, andre er frivillige; noen drives av universiteter eller høyskoler, mens andre drives av lokale skolemyndigheter.

I 2006 påpekte Hargreaves og Fink³ at forskningen om skoleledelse lenge har betraktet skoleledelse som synonymt med rektor. Selv om det kan se ut som om forskningsfeltet mellomledelse ikke har en lang tradisjon, har enkelte forskere lenge vært opptatt av mellomledere og teamledelse i skolen, for eksempel Busher & Harris⁴, Cranston m fl.⁵, Cranston & Ehrich⁶,

Day m fl.⁷, Møller & Eggen⁸. Gjennom systematiske søk avdekket Kunnskapssenter for utdanning svært mange nyere studier om mellomledere i skolen.

I arbeidet med å identifisere studier som kan svare på forskningsspørsmålet som er formulert for den systematiske kunnskapsoversikten, er det hovedsakelig inkludert artikler som har undersøkt opplæringsbehov for ledere som innehar *formelle* lederposisjoner og rapporterer direkte til rektor. Mellomlederne er ansatte linjeledere⁹ med formelt lederansvar og -forpliktelser, som befinner seg mellom toppledelsen og lærerne. Noen studier har både inkludert linjeledere og lærere som er fag- eller teamledere i surveys og intervjuer, og i presentasjonen av hver artikkel blir det gjort rede for hvilke ledergrupper studien omfatter. I engelskspråklig forskning brukes normalt disse betegnelse på mellomledere i skolen: *assistant principal, vice principal* (USA), *department head* (Canada), *middle leader* og/eller *middle manager* (Australia, Singapore, New Zealand) og *deputy headteacher* (UK).

En mellomleder arbeider ofte både som lærer og leder. Ettersom mange mellomledere forventes å følge opp lærernes arbeid, er det mange som påpeker hvor viktig gruppen mellomledere er for endring og utvikling i skolen, samt for elevenes læring, for eksempel Margolis¹⁰ og Walters¹¹. I økende grad forventes mellomlederne å følge opp lærerne på

- 2 Schleicher, A. (2012) (Ed). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>.
- 3 Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 4 Busher, H., & Harris, A. (1999). Leadership of school subject areas: Tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management*, 19(3), 305-317.
- 5 Cranston, N., Tromans, C. & Reugebrink, M. (2004). Forgotten leaders: what do we know about the deputy principalship in secondary schools? *International journal of leadership in education: theory and practice*. 7(3), 225-242.
- 6 Cranston, N. & Ehrich, L. (2009). Senior management teams in schools: understanding their dynamics, enhancing their effectiveness. *Leading and managing*. 15(1), 14-25.

- 7 Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2000). *Leading schools in times of change*. McGraw-Hill Education (UK).
- 8 Møller, J. & Eggen, A. B. (2005). Team leadership in upper secondary education. *School leadership & management*. 25(4), 331-347.
- 9 Hammersley-Fletcher, L. & Kirkham, G. (2007). Middle leadership in primary school communities of practice: distribution or deception. *School Leadership and Management* 27(5), 423-435
- 10 Margolis, J. (2012). Hybrid teacher leaders and the new professional development ecology. *Professional development in education*. 38(2), 291-315.
- 11 Walters, D. (2012). One vision, many eyes: reflections on leadership and change. *International journal of leadership in education: theory and practice*. 15(1), 119-127.

måter som kan bidra til å styrke skolens pedagogiske arbeid. Betegnelsen *instructional leadership* ble, ifølge Hallinger¹² institusjonalisert i forskningen under det som kalles «effective-schools»-bevegelsen¹³. I denne systematiske kunnskapsoversikten oversettes *instructional leadership* med pedagogisk, faglig eller profesjonsfaglig¹⁴ ledelse. Noen antar at fordi mellomlederne er nærmere lærerne, kan de også i større grad enn rektor påvirke elevenes læringsutbytte¹⁵. De får da arbeidsoppgaver knyttet til lærernes planleggings-, undervisnings- og vurderingspraksiser, og forventes å påvirke lærerens praksis slik at elevenes læringsutbytte kan bedres. Studier viser imidlertid at mellomlederne ofte settes til slike oppgaver uten opplæring, med uklart formulerte forventninger om hva de skal oppnå, og uten tilstrekkelig lederstøtte.

De siste tiårenes utvikling mot standarder, testing og ansvarliggjøring av skolene har økt interessen for å identifisere mulige sammenhenger mellom kvaliteten på skolens ledelse, lærernes undervisning og elevenes læringsutbytte. Antakelsen er at jo nærmere man er eleven, jo mer direkte kan man påvirke elevens læringsutbytte. Parallelt understrekes behovet for pedagogisk ledelse, som handler om at ansvar for kvaliteten på skolens pedagogiske arbeid forankres i skoleledelsen og ivaretas av rektor eller den/de rektor delegerer slike arbeidsoppgaver til.

I USA ble de første mellomlederne ansatt på 1930-tallet, men det var ikke før i 1970-årene at mellomlederfunksjonen fikk offentlig oppmerksomhet. I 1970 beskrev Austin og Brown¹⁶, på oppdrag fra det nasjonale skolelederforbundet, mellomledernes arbeid, ansvar og oppgaver. De fant at mellomledere

forholdt seg til svært mange aktørgrupper og at de flere ganger per dag måtte håndtere vanskelige og stressende situasjoner som oppstod. Mellomledernes hovedoppgave var å beskytte rektor fra å bli forstyrret av alskens hverdagslige og tidkrevende forstyrrelser. Rapporten viste at stillingen ikke fungerte kompetansehevende eller rekrutterende for rektorstillinger, samt at mellomledernes jobbtilfredshet var lav og at de investerte lite i jobben. Gurley m fl. (2015) påpeker at det er oppsiktsvekkende hvor ofte og entydig forskningen etter 1970 har bekreftet disse tidlige funnene. Også på 1980-tallet fant forskere¹⁷ at mellomlederne sjelden deltok i strategiutforming og at de hovedsakelig ble satt til trivielle administrative oppgaver som personaloppfølging og elevsaker. Forskerne konkluderte med at det var nødvendig å tenke nytt rundt stillingen. På 1990-tallet ble de samme bekymringene gjentatt; stillingsinnholdet ble beskrevet som trivielt, og det ble påpekt at så lenge mellomlederne har en slik arbeidssituasjon, vil strukturer sementeres. Dermed opprettholdes status quo i stedet for at man får i gang prosesser som kan bidra til å fornye pedagogisk praksis i skolene. Det ble argumentert for at mellomlederne bør få faglig relevante kurs i profesjonsutvikling og inngå i rektors lederteam, som gjennom felles innsats kan styrke elevenes læringsutbytte¹⁸. Et viktig tema i forskningen på 1990-tallet var den store variasjonsbredden i mellomledernes arbeidsoppgaver, og en studie¹⁹ identifiserte hele 44 oppgaver de kunne bli satt til. I en undersøkelse av hva mellomledere ønsker å gjøre, satt opp mot hva de faktisk gjør²⁰, ble det avdekket at mens de fleste mente at de *burde* arbeide som profesjonsfaglige ledere, var de i realiteten opptatt med elevdisiplin og rydding i kantinen.

12 Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools* 4(3), 221-228.

13 Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.

14 Emstad, A. B. & Postholm, M. B. (2010). «Instructional leadership» – et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse*. (s.183-195). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

15 Lingard, B. et al (2003). *Leading learning: making hope practical in schools*. Maidenhead, UK: Open University Press.

16 Austin, B. D., & Brown, H. L. (1970). *Report of the assistant principalship, Vol. 3: The study of secondary school principals*. Washington, DC: National Association of Secondary School Principals.

17 Fulton, O. K. (1987). Basic competencies of the assistant principal. *NASSP Bulletin*, 71(501), 52-54.

Greenfield, W. (1985, November). Developing an instructional role for the assistant principal. *Education and Urban Society*, 18(1), 85-92.

Marshall, C., & Greenfield, W. (1987). The dynamics in the enculturation and the work in the assistant principalship. *Urban Education*, 22, 36-52.

Miskel, C., & Cosgrove, D. (1985). Leader succession in school settings. *Review of Educational Research*, 55, 87-105.

Pellicer, L. O., Anderson, L. W., Keefe, J. W., Kelly, E. A., & McCleary, L. E. (1988). *High school leaders and their schools, Vol. I: A national profile*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

18 Marshall, C., & Mitchell, B. (1991). The assumptive worlds of fledgling administrators. *Education and Urban Society*, 23, 396-415.

Marshall, C. (1992). Assistant principalship: An overview of the frustrations and rewards. *NASSP Bulletin*, 76, 88-94.

19 Bennett, N. (1995) *Managing professional teachers: Middle management in primary and secondary schools*. London: Paul Chapman (s. 78-79).

20 Glanz, J. (1994). Redefining the roles and responsibilities of assistant principals. *Clearing House*, 67, 283-287.

I 2005 ble forskningen om mellomledere beskrevet som relativt beskjeden, men voksende²¹. Lite forskning representerer et problem fordi svak kunnskapsbase gjør det vanskelig å gi råd om mellomlederes arbeidssituasjon og hvordan utviklingsprogram for mellomledere bør utformes. Forslag som at mellomledere daglig bør tilbringe tid med lærerne for å diskutere tema knyttet til kjerneverdier, læreplan og undervisning samt sette seg inn i nyere forskning om praksis²² kan være gode, men har ikke nødvendigvis støtte i forskning. En studie fra England²³ viser at mellomledere ikke får den opplæringen de trenger for å ivareta det økende antall arbeidsoppgaver som det forventes at de skal ivareta. Det bekreftes også i en undersøkelse fra Canada²⁴ som påpeker at trening på jobben slett ikke er god nok forberedelse til en lederstilling i skolen.

Mens Finland har hatt egne program for skoleledere siden 1980-årene²⁵, har det vært få initiativ internasjonalt til å sette opplæring av skoleledere i system i stor skala. Selv om forskningen i årtier har påpekt at mellomledernes kunnskapsbase er svak og at de trenger egne opplæringsprogram²⁶, har det vært få opplæringsprogram for rektorer og enda færre for mellomledere. Noen hevder at mellomledere, som befinner seg på det nest øverste nivået i skolens lederstruktur, utvikler en helt spesiell kunnskapsbase som er kvalitativt annerledes enn rektors²⁷. Argumentet er at mellomlederne vet mer om interne forhold og trenger ferdigheter som styrker dem i denne posisjonen. De må opprettholde et

produktivt samarbeid med rektor – samtidig som de utvikler gode horisontale relasjoner med lærerne, som også er deres kollegaer.

Skoler har blitt beskrevet som komplekse og *porøse* organisasjoner, med innfløkte ledermatriser og uklare jobbeskrivelser²⁸ som gjør det vanskelig å dokumentere effekt av ledelse på skolens resultater²⁹. Samtidig antas det at jo nærmere klasserommet skolens ansatte er, jo mer direkte kan de påvirke elevens læringsutbytte. Pedagogisk ledelse har dermed blitt ensbetydende med å sette undervisning og læring i sentrum for skolens utviklingsarbeid³⁰.

Forskere har lenge påpekt at lokale skolemyndigheter ikke kan overlate rekrutteringsprosessen til tilfeldighetene og tro at uformell sosialisering inn i jobben er tilstrekkelig lederopplæring. I stedet må de utvikle strukturerte og systematiske lederrekrutteringskurs som er designet for å øke mellomlederes ferdigheter som profesjonsfaglige ledere³¹. Det er enighet om at mellomledernes opplæring bør skje i tilknytning til arbeidsplassen og integrere utviklingsoppgaver, teamarbeid, IKT og strategiarbeid, slik at de forberedes på rektorjobben. Muligheten for å kombinere kurs og veiledning på jobben fremheves som gunstig, og det argumenteres for at kurs for mellomledere utvikles og arrangeres i partnerskap med utdanningsinstitusjoner og tar opp temaer som endringsledelse, teamledelse, digitalisering og kompetanse i lærervurdering. Foreløpig er det imidlertid få empiriske eksempler på velfungerende partnerskap som støtter mellomlederes profesjonsutvikling.

I nyere forskning uttrykkes det bekymring for rekrutteringen til skolelederstillinger³². I følge Gurley,

-
- 21 Turner, C. (2005). *How to Run Your Department Successfully*. Continuum Publishing Group: London.
 - 22 Weller, L. D., & Weller, S. J. (2002). *The assistant principal*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
 - 23 Harris, A., Muijs, D., & Crawford, M. (2003). *Deputy and assistant heads: Building leadership potential*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
 - 24 Armstrong, D. E. (2009). *Administrative passages: Navigating the transition from teaching to administration*. Dordrecht, Netherlands: Springer-Verlag.
 - 25 Uljens, M., & Nyman, C. (2013). Educational leadership in Finland or building a nation with bildung. In Moos, L. (ed.) *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership* (pp. 31-48). Springer Netherlands.
 - 26 Hausman, C., Nebeker, A., & McCreary, J. (2001). The worklife of the assistant principal. *Journal of Educational Administration*, 40, 136-157.
 - 27 Pounder, D. G., & Merrill, R. J. (2001). Job desirability of the high school principalship: A job choice theory perspective. *Educational Administration Quarterly*, 37(27), 27-57.
 - 28 Weller, L. D., & Weller, S. J. (2002). *The assistant principal*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
 - 29 Hartzell, G. N. (1993). The assistant principal: Neglected actor in practitioner leadership literature. *Journal of School Leadership*, 3, 707-723.
 - 30 Hartzell, G. N. (1993). When you're not at the top. *The High School Magazine*, 1(2), 16-19.

-
- 28 Busher, H. & Harris, A. (2000) *Subject Leadership and School Improvement*. London: Paul Chapman Publishing
 - 29 Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
 - 30 Törnsén, M., & Ärlestig, H. (2012). *Struktur, Kultur, Ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
 - 31 Oliver, R. (2005). Assistant principal professional growth and development: A matter that cannot be left to chance. *Educational Leadership and Administration*, 17,89-100.
 - 32 Gronn, P., & Rawlings-Sanaei, F. (2003). Principal recruitment in a climate of leadership disengagement. *Australian Journal of Education*, 47, 172-184.
 - Munoz, M. A., & Barber, H. M. (2011). Assistant principals in high-stakes accountability environments: The effects of job attributes and school. *Education, Assessment, Evaluation and Accountability*, 23, 131-143.
 - Thompson, K. (2010). How strategic is the school-based planning for leadership succession? *International. Studies in Educational Administration*, 38(1), 98-113.

Anast-May og Lee (2015) er imidlertid rekrutteringsutfordringene ikke allmenne, men gjelder for enkelte skoler, områder eller regioner³³, som må gjøre det de kan for å sikre seg at mellomledere både ønsker å bli rektor og får nødvendig kunnskap og kompetanse. En jobbsituasjon med mange trivielle arbeidsoppgaver gir lav autoritet og bygger heller ikke kompetanse og selvtillit. Mellomledere trenger både en karriereplan og hjelp til å utvikle personlige lederferdigheter. De må lære grunnprinsippene i pedagogisk utviklingsarbeid, vite hva som kjennetegner gode undervisningsmetoder, lære å bruke moderne teknologi som en del av jobben, samt vite hvordan de skal bygge og vedlikeholde nettverk og strategisk utnytte tilgjengelige ressurser (Gurley, Anast-May og Lee, 2015, s. 216).

ISSPP-studien (International Successful School Principalship Project)³⁴ identifiserte fire kjernedimensjoner i skoleledelse: 1) gi retning; 2) utvikle personalet; 3) redesigne organisasjonen og 4) lede undervisningen. I tillegg må ledere kunne drive strategisk problemløsning, bygge tillit, være synlige i skolen, sikre et godt arbeidsmiljø og etablere nettverk.

I Australia³⁵ er det utformet nasjonale standarder for skolelederes kompetanser og ferdigheter:

SKOLELEDERE MÅ HA	PROFESJONSPRAKSISER SKOLELEDERE MÅ BEHERSKE
Visjon og verdier	Lede skoleorganisasjonen
Kunnskap og forståelse	Kunne lede utviklingsarbeid, ta initiativ til nytenkning og forandring
Personlige kvaliteter	Kunne utvikle seg selv og andre
Sosiale og mellommenneskelige ferdigheter	Lede skolens arbeid med undervisning og læring
	Engasjere seg i og samarbeide med nærmiljøet

33 Pounder, D. G., Galbin, P., & Shepherd, P. (2003). An analysis of the US educational administrator shortage. *Australian Journal of Education*, 47(2), 133-145.

34 Leithwood, K. & Day, C. (2007). *Successful School Leadership in Times of Change*. Springer-Kluwer, Dordrecht

35 Odhiambo, G. (2014). Squeezed? The role, purpose and development of middle leaders in schools. Paper presented at the joint AARE-NZARE 2014 Conference, Brisbane 2014. https://www.aare.edu.au/data/2014_Conference/Full_papers/ODHIAMBO_14.pdf

Kjennetegn ved ledelse i gode skoler er beskrevet³⁶, og OECD³⁷ har utformet disse prinsippene for opplæringsprogram for skoleledere:

- skoleledernes ansvarsområde og roller må utvides
- skoleledelse må kobles tettere til profesjonsutøvelse, standarder og rammeverk
- teori og praksis må integreres
- vekten må ligge på pedagogisk ledelse og strategisk skoleutvikling i et systemperspektiv
- lederopplæringen må tilpasses den enkelte og konkrete skolekontekster
- opplæringsprogrammene må inneholde coaching og veiledning
- det må etableres varige og støttende nettverk mellom deltakerne i programmet
- opplæringsprogrammet må inneholde autentiske problemløsningsaktiviteter

Selv om målgruppen har vært rektorer, er mange av anbefalingene relevante for mellomledere.

NASJONALE REKTORUTDANNINGER

Siden 1970-tallet har norske skoleledere fått tilbud om ulike typer kurs, lokale og regionale³⁸, og i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, ble det varslet en større satsing i form av en nasjonal skolelederutdanning for nyansatte rektorer og ledere som manglet lederutdanning. Utdanningsdirektoratet fikk ansvar for å utforme tilbudet, og etter nasjonal konkurranse ble fire tilbydere (Handelshøyskolen BI, UiO, UiB og HiOA) i 2009 bedt om å sette i gang nasjonal rektorutdanning. Det var et krav at tilbyderne skulle samarbeide med et konsulentfirma eller frittstående konsulenter som hadde relevant erfaring og kunne bidra med coaching av deltakerne. Året etter ble også NTNU og AFF/NHH tilbydere. I perioden 2010-2014 ble satsingen evaluert av NIFU/NTNU Samfunnsforskning. Evalueringen er publisert i fire delrapporter³⁹, som viser at til tross for store forskjeller

36 Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 2/2006, (s.96 – 108).

37 Schleicher, A. (2012) (Ed). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>.

38 Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 7-26.

39 Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamodt P. O., & Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse: nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: NIFU; Lysø, I. H., Stensaker, B., Røthe, R. A., Olsen, M. S., og Solem, A. (2011). *Ledet til lederutvikling: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; forskjeller og likheter*

i hvordan kursene utformes og gjennomføres, er deltakerne fornøyde, til dels svært fornøyde, med tilbudet. Grad av tilfredshet varierer noe mellom tilbydere. En dybdeanalyse av søknaden fra to av tilbyderne dokumenterer fundamentale forskjeller i grunnlagstenkning⁴⁰. At det kan være dyp uenighet om kjennetegn ved god skoleledelse utdypes i en nordisk komparativ studie⁴¹ som spør hva som er akseptert som felles kunnskapsbase for skoleledere. Mens Finland har hatt obligatorisk lederutdanning som bygger på masterutdanning som lærer siden 1980-tallet, er situasjonen i Norge mer lik den i Sverige og Danmark. Rektorutdanningens andre fase (2015-2019) blir også evaluert, og en ny rapport⁴² bekrefter at det fortsatt er stor variasjon mellom tilbyderne og generelt høy tilfredshet blant deltakerne.

KS har i flere år vært opptatt av hvordan lokale skoleeiere kan gjøre en innsats for å bedre skolen. I 2010 leverte PWC rapporten *Kom nærmere!*⁴³ som understreker behovet for ambisiøse og synlige skoleeiere, som med engasjement og innsikt tar ansvar for kompetansebygging, kunnskapsgrunnlag, profesjonsutvikling og ansvarliggjøring av skoleledere og lærere. I august 2013 lanserte KS, i samarbeid med Kunnskapsdepartementet programmet *Den gode skoleeier*⁴⁴, basert på rapporten *Kom nærmere!* og andre forarbeider⁴⁵.

I norsk grunn- og videregående skole er det over 8000 mellomledere, og i en undersøkelse utført på oppdrag fra KS i 2016 finner Rambøll⁴⁶ at dette er en stabil yrkesgruppe med mange forskjellige arbeidsoppgaver. Bare 12 % av dem vurderer å bytte jobb, og hele 86 % oppgir å ha en eller annen form for personalansvar, det vil si utvikling og oppfølging av medarbeidere, personalsamtaler, sykefraværsoppfølging og resultatoppfølging. I det alt vesentlige har de administrative og praktiske arbeidsoppgaver, og de oppgir å bruke mye tid på å yte service overfor lærerne. På en liste med sytten arbeidsoppgaver, oppgir flertallet av mellomlederne at de er engasjert i fjorten av dem. Å være faglig *sparringspartner* med lærerne er den mest utbredte arbeidsoppgaven for mellomledere i skolen. Dette gjelder i størst grad i grunnskolen, hvor mellomlederne oppgir å ha utviklingssamtaler med lærere og assistenter eller veileder dem i lovverket. Noen lærere foretrekker imidlertid å ha rektor som sparringspartner (s. 58). Rambøll kommer ikke nærmere inn på hva det å være sparringpartner handler om, eller hvilket kunnskapsgrunnlag mellomledere bruker i dette arbeidet.

Når det skal utformes kurs for mellomledere, er det mye å lære av strukturen på den nasjonale rektorutdanningen. For det første forutsettes det samarbeid mellom en utdanningsinstitusjon og et konsulentfirma (eller noen som har erfaring med ledelsescoaching). For det andre må kurset ta hensyn til at mye av læringen skal være arbeidsplassforankret, noe som får konsekvenser for hvordan oppgaver utformes og brukes under samlingene. For det tredje må det etableres nettverk mellom deltakerne som de selv bruker aktivt mellom samlinger og etter at kurset er over.

Oppsummert:

Historisk har mellomlederne i skolen hovedsakelig hatt arbeidsoppgaver knyttet til elevdisiplin og praktiske oppgaver og blitt betraktet som en underutnyttet ressurs i skolen. Forskere finner at mellomledere fortsatt mangler eller har en uklar jobbeskrivelse. De får oppgaver delegert fra rektor, og jobben deres bestemmes først og fremst av behovene hos annet personale i skolen. De har stort sett avlastet rektor, hjulpet lærerne med praktiske oppgaver og

mellom de seks programtilbudene. Oslo: NIFU/NTNU Samfunnsforskning; Lysø, I. H., Stensaker, B., Federici, R. A., Solem, A., & Aamodt, P. O. (2013) Ledet til læring. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; deltakernes vurdering av egen utvikling, Delrapport 3 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Oslo: NIFU; Lysø, I. H., Stensaker, B., Federici, R. A., Olsen, M. S., Solem, A., og Aamodt, P. O. (2014). Ledet til endring: *Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole: endringer i grunn- og videregående skole: Endringer på skolene, måloppnåelse og anbefalinger*. Oslo: NIFU.

- 40 Møller, J., & Ottesen, E. (2011). Building leadership capacity: The Norwegian approach. In *International handbook of leadership for learning* (pp. 619-634). Springer Netherlands.
- 41 Uljens, M., Møller, J., Ärlestig, H., & Frederiksen, L. F. (2013). The professionalisation of Nordic school leadership. In *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership* (pp. 133-157). Springer Netherlands.
- 42 Caspersen, J., Federici, R. A. & Røsdal, T. (2017). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019. Delrapport 1*. NTNU Samfunnsforskning
- 43 <http://www.ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/084013rapport-hvordan-lykkes-som-skoleeier.pdf>
- 44 http://www.ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/den-gode-skoleeier/den_gode_skoleeier_til_internet2_24092013-1.pdf
- 45 Jøsendal, J. S., Langfeldt, G. og Roald, K. (red.) (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler - Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo: Kommuneforlaget.

46 <http://www.ks.no/globalassets/blokker-til-hvert-fagomrade/utvikling/fou/mellomledelse-i-skolen---rapport-med-logo.pdf>

hatt ansvar for elevene⁴⁷. Det skjer også at mellomledere i tillegg har arbeidsoppgaver knyttet til skolens undervisning, for eksempel ansvar for lærernes profesjonsutvikling, eller å observere lærernes undervisning og gi tilbakemeldinger på denne. I tidens løp har noen omtalt mellomlederen som «den glemte mann»⁴⁸ og en «oversett pedagogisk ressurs»⁴⁹ og de har ofte blitt knyttet til de tre B'ene i skolen: Books, Behinds and Buses⁵⁰. Selv om alle er enige om at det er nødvendig å opprettholde elevdisiplin i skolen, påpekes det stadig oftere at det kan virke negativt inn på jobbmotivasjonen dersom dette er den viktigste arbeidsoppgaven, og noen spør om ikke dette er arbeid som kan utføres av annet personell enn de som sitter i lederstillinger.

Mellomlederne føler seg, i alle fall de første årene, mer som lærere enn som ledere, men opplever samtidig ofte at de ikke (lenger) betraktes som en av lærerne. Den kompetansen de har er at de har vært lærere, men det betyr ikke nødvendigvis at de har utviklet et metaperspektiv på lærerjobben – noe som er nødvendig for å kunne snakke faglig med lærere om jobben de gjør. OECD har påpekt at lærerbakgrunn i seg selv ikke gir de nødvendige ferdighetene i en jobb som skoleleder⁵¹.

47 Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (1999). Assistant principals: The case for shared instructional leadership. *NASSP Bulletin*, 83(610), 80-94.

48 Glanz, J. (1994, s. 283). Redefining the roles and responsibilities of assistant principals. *Clearing House*, 67, 283-287.

49 Harvey, M. J. (1994, s. 17). The deputy principalship: Retrospect and prospect. *The International Journal of Educational Management* 8(3), 15-25.

50 Good, R. (2008, s. 46). Sharing the secrets. *Principal Leadership* 8(8), 46-50.

51 OECD (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD
OECD (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. (Ed. Schleicher, A.) Paris: OECD Publishing.

2 METODE

Denne systematiske kunnskapsoversikten er en kort kunnskapsoversikt (Rapid Evidence Assessment⁵² eller Rapid Review⁵³), et format som er utviklet for å kunne gjennomføre kunnskapsoversikter raskt og samtidig ivareta de kvalitetskravene som stilles til formatet systematiske kunnskapsoversikter. En kort kunnskapsoversikt gjør noen begrensninger, men følger ellers de samme prosedyrene som enhver systematisk kunnskapsoversikt, og har samme krav til systematikk og transparens⁵⁴. I denne kunnskapsoversikten er det gjort følgende tre begrensninger: 1) det er inkludert artikler publisert i fagfelleverderte tidsskrift; 2) databasesøkene er begrenset til studier publisert etter 1. januar 2010; og 3) språk er begrenset til artikler publisert på engelsk, norsk, svensk og dansk. Kunnskapsoversikten besvarer dette forskningsspørsmålet:

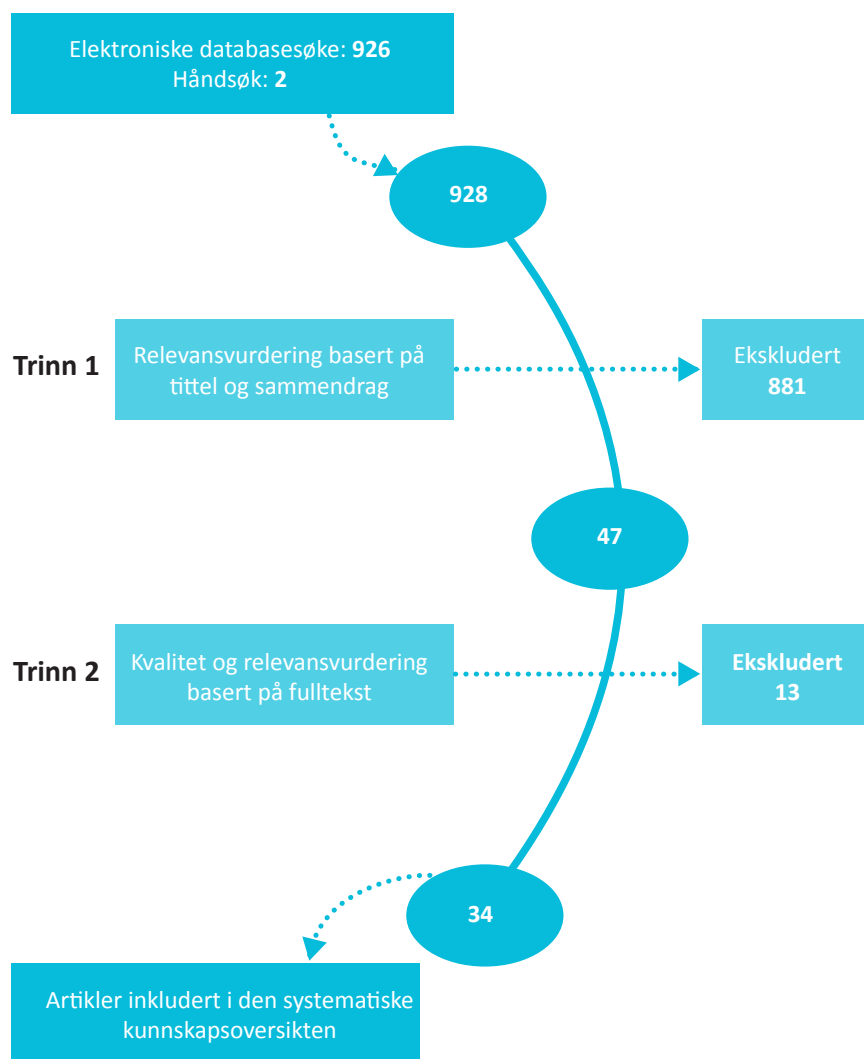
Hva kjennetegner mellomlederes arbeids-situasjon, og hva er deres kunnskapsbehov?

2.1 SØKESTRATEGI OG REFERANSEHÅNDTERING

Etter å ha identifisert sentrale begreper i forskningen om mellomledere, ble det utviklet en streng med søkeord og det ble gjennomført flere prøvesøk i elektroniske databaser. De elektroniske søkene ble gjennomført 2. november 2016 i sju elektroniske databaser: Education Collection, Applied Social Sciences Index and Abstracts (ASSIA), International Bibliography of the Social Sciences (IBSS), Education Database, Education Resources Information Center (ERIC), Psycinfo og Scopus. Søkene ble utført med fritekst emneord i tittel og sammendrag og resulterte i 926 treff. Vedlegg 1 viser søkestrengen med syntaksen som benyttes i ProQuest. I tillegg ble det i januar 2017 gjennomført håndstøk hvor det ble identifisert ytterligere 2 artikler med potensiell relevans. De inkluderte artiklene dekker følgende publiseringsperioden 2010 til 2017.

Alle referansene ble importert til programvaren EPPI-reviewer 4, som er utviklet av EPPI-senteret ved University College London for å håndtere store datamengder. Prosessen med å sortere artiklene og forberede data for syntese foregår i tre trinn etter forhåndsbestemte kriterier. På det første trinnet vurderes artiklene basert på tittel og sammendrag, og på det andre trinnet basert på fulltekst. På det tredje trinnet i prosessen beskrives og klargjøres data fra studiene for syntetisering. Figur 1 illustrerer sorteringsprosessen på de to første trinnene i denne kunnskapsoversikten:

-
- 52 Thomas, J., Newman, M. and Oliver, S. (2013): Rapid evidence assessment of research to inform social policy: taking stock and moving forward, *Evidence & Policy* vol. 9 no. 1, pp 5-27
Varker, T., Forbes, D., Dell, L., Weston, A., Merlin, T., Hodson, S. and O'Donnell, M. (2015): Rapid evidence assessment: Increasing the transparency of an emerging methodology. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*.
- 53 Khangura, S., Konnyu, K. Cushman, R., Grimshaw, J. and Moher, D. (2012): Evidence summaries and the evolution of a rapid review approach, *Systematic Reviews*, 1-10.
Featherstone, R. M., Michelle, D. M., Guise, J-M., Mitchell, M.D., Paynter, R. A., Robinson, K. A., Umscheid, C. A., and Hartling, L. (2015): Advancing knowledge of rapid reviews: An analysis of results, conclusions and recommendations from published review articles examining rapid reviews. *Systematic reviews* 4:50.
- 54 Se Lillejord m fl. (2015) for en mer utfyllende beskrivelse av en kort kunnskapsoversikt.



Figur 1. Flyttdiagram

På trinn 1 ble studiene sortert og relevansvurdert på tittel og sammendrag. Tabell 1 viser en oversikt over inklusjonskriteriene som ble brukt i sorteringsprosessen. Etter relevansvurderingen på trinn 1 gjenstod 47 studier med potensiell relevans for kunnskapsoversikten.

Tabell 1. Inklusjonskriterier

INKLUSJONSKRITERIUM	FORKLARING
Emne	Studien skal omhandle mellomledere i grunnskole eller videregående skole
Kontekst	Studien skal ha undersøkt mellomlederens arbeidssituasjon, kunnskaps- og opplæringsbehov
Publikasjonstype	Artikkelen skal være publisert i et fagfelleleurdert tidsskrift etter 01.01.2010
Språk	Artikkelen må være publisert på engelsk, norsk, svensk eller dansk.

På trinn 2 ble de 47 studiene med potensiell relevans lest i fulltekst. To forskere vurderte, uavhengig av hverandre, studienes kvalitet og relevans. Tabell 2 viser en oversikt over kvalitetskriteriene som studiene

vurderes etter. Studien får høy, medium eller lav skåre. Etter trinn 2 gjenstod 34 studier som er inkludert i den systematiske kunnskapsoversikten.

Tabell 2. Kvalitetskriterier

KVALITETSKRITERIER	VERDI
<ul style="list-style-type: none"> • Validitet • Reliabilitet • Generalisering • Er forskningsspørsmålet klart formulert? • Er forskningsmetoden og forskningsdesignet spesifisert? • Er det samsvar mellom forskningsspørsmål og funn? 	<p><i>Høy:</i> Eksplisitt og detaljert beskrivelse av metode, datainnsamling, analyse og resultat; tolkningene har klar støtte i funnene.</p> <p><i>Middels:</i> Tilfredsstillende beskrivelse av metode, datainnsamling, analyse og resultat; tolkningene har delvis støtte i funnene.</p> <p><i>Lav:</i> Svak beskrivelse av metode, datainnsamling, analyse og resultat; tolkningen har svak støtte i funnene.</p>

På det tredje trinnet leses de inkluderte artiklene som en forberedelse til syntetisering. Først kartlegges materialet gjennom tabelloversikter som viser hvilke metoder som er brukt i forskningen og hvilke land studiene er gjennomført i. Deretter leser flere forskere artiklene i fulltekst og hver studie blir gjenbeskrevet, dvs. at det skrives en kortversjon av studien som fremstiller den på en slik måte at det blir tydelig hvordan den kan belyse kunnskapsoversiktens forskningsspørsmål.

2.2 KARTLEGGING OG SYNTSEFORMAT

Kartleggingen av de inkluderte studiene viser at artiklene er fra 14 forskjellige land og publisert i perioden 2010 til 2017. Noen av artiklene har forfattere fra forskjellige land, dette er markert når artikkelen presenteres. Her er det også angitt hvor studien er gjennomført.

Tabell 3. Kartlegging av land

LAND	ANTALL
Australia	3
Belgia	1
Canada	4
England	5
Irland	1
Israel	2
Italia	1
Kina	2
Kypros	1
Malaysia	1
New Zealand	1
Norge	1
Singapore	1
USA	10
SUM	34

Videre viser kartleggingen at 5 studier har brukt kvantitative metoder, 21 studier har brukt kvalitative metoder, 5 studier er basert både på kvalitative og kvantitative metoder, en artikkel er teoretisk og 2 studier er reivewer. 18 artikler har høy kvalitet, 15 har medium kvalitet og 1 har lav kvalitet.

Etter en kartlegging av tema i forskningen ble de 34 inkluderte artiklene kategorisert som følger: 1) Distribuert ledelse, 2) Læringsfellesskap, mentoring og coaching, 4) Om mellomledere og 5) Mellomlederes opplæringsbehov.

KATEGORI	ARTIKLER
Distribuert ledelse	6 artikler (Barnett & McCormick, 2012; Devos, Tuytens & Hulpia, 2014; Hammersley-Fletcher & Strain, 2011; Kelly & Dikkers, 2016; O'Donovan, 2015 og Petrides, Jimes & Karaglani, 2014)
Læringsfellesskap, mentoring og coaching	7 artikler (Bouchamma & Michaud, 2011 & 2014; Friedman, 2011; Marshall & Davidson, 2016; Lochmiller & Karnopp, 2016; Liang & Augustine-Shaw, 2016; og Service, Dalglic & Thornton, 2016)
Mellomlederes arbeidsoppgaver og posisjon i skolen	11 artikler (Abrahamsen, 2017; Gurr & Grysdale, 2013; Irvine & Brundrett, 2016; Kaparou & Bush, 2015; Koh m fl. 2011; Leithwood, 2016; McCauley-Smith m fl. 2013; Mulholland, McKinley & Sproule, 2017; Muñoz & Barber, 2011; Ng, 2015 og Paranosic & Riveros, 2017)
Mellomlederes opplæringsbehov	10 artikler (Abebe et al., 2010; Arar, 2014; Barnett, Shoho & Oleszewski, 2012; Gurley, Anast-May & Lee, 2015; Ng & Chan, 2014; Nicolaidou & Petridou, 2011; Oleszewski, Shoho & Barnett, 2012; Pirola, 2015; Thorpe & Bennett-Powell, 2014 og Wilson & Xue, 2013)

KONFIGURATIV SYNTETISERING AV STUDIENE

Å syntetisere vil si å bringe sammen deler, som i utgangspunktet er atskilte, til et sammenhengende hele for å kaste nytt lys over det som beskrives. Fordi artiklene i denne kunnskapsoversikten er svært heterogene og det er inkludert både kvalitative og kvantitative studier, er det gjennomført en konfigurierende syntese (Gough m fl., 2017)⁵⁵. Konfigurering er en tilnærming til syntese som kan sammenlignes med å lage en mosaikk eller legge et puslespill, der funn fra artiklene bringes sammen på en slik måte at de kaster lys over ulike deler av et bilde. Ambisjonen med en konfigurativ syntese er, på et overordnet nivå, at den skal fungere *opplysende*.

Datakildene i systematiske kunnskapsoversikter er de inkluderte artiklene, og i denne reviewen er hele artikkelen behandlet som data (Gough m fl., 2017). Det vil si at i tillegg til funn fra studiene er også konteksten og bakgrunnen for studien relevant for syntesearbeidet. Ettersom den er drevet av dataene (det vil si de inkluderte artiklene), er den konfigurierende syntesen dermed utviklet bottom-up (Sandelowski m fl., 2012)⁵⁶. For å utvikle en ny forståelse av fenomenet, forankret i data, er det også utviklet et rammeverk og identifisert nøkkelbegrep.

55 Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (Eds.). (2017). *An introduction to systematic reviews*. Sage.

56 Sandelowski, M., Voils, C. I., Leeman, J., & Crandell, J. L. (2012). Mapping the mixed methods—mixed research synthesis terrain. *Journal of mixed methods research, 6*(4), 317-331.

Selve syntesearbeidet er en iterativ prosess, der flere forskere jobber sammen og følger noen hovedtrinn. Forskningsspørsmålet i denne kunnskapsoversikten er todelt, noe som innebærer at det først må kartlegges hva forskningen sier om arbeidssituasjonen til mellomledere i skolen før andre del av forskningsspørsmålet, som omhandler mellomlederes kunnskapsbehov, kan besvares. Studiene oversettes og tolkes ved at det utarbeides gjenbeskrivelser hvor målet er å få frem artiklenes *meningsinnhold*, en form for tolkning og oversettelse som Noblit & Hare (1988) kaller *idiomatic translations*⁵⁷. Når det foreligger kortversjoner av samtlige inkluderte artikler analyseres disse på tvers for å utvikle et *rammeverk* for analysen. Dette er det andre trinnet i syntese-arbeidet.

Rammeverket for syntesen har en strukturerende funksjon i den konfigurative syntesen ved at det bidrar til å brette ut hva forskningen sier om jobbsituasjonen til mellomledere samt systematisk å åpne opp for analyser av kunnskapsbehovene, se figur 2, i kapittel 4. Utviklingen av rammeverket danner så utgangspunkt for det tredje trinnet i syntesearbeidet: *identifisere nøkkelbegrep*. Nøkkelbegrep er begreper fra artiklene som brukes til å analysere kjennetegn ved jobbsituasjonen til mellomledere og deres kunnskapsbehov. For å identifisere nøkkelbegreper, ble programvaren NVivo 11 benyttet (se Vedlegg 2), og analysen avdekket at mens *erfaring* omtales som en sentral og viktig kunnskapskilde for mellomledere i skolen (i 27 av 34 artikler), betrakter ikke mellomledere forskning som en potensiell kunnskapskilde. Ettersom analysen avdekket at det manglet en sentral brikke i puslespillet, ble det derfor gjort en rekonfigurering ved å hente inn teori som kan erstatte den biten som mangler i puslespillet på det fjerde trinnet i syntesearbeidet. Dette presenteres i kapittel 4, Syntese.

57 Noblit, G.W. & Hare, R.D. (1988) *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Sage's university paper series on Qualitative research methods volume 11, California: Sage publications

3 OM MELLOMLEDERE, MELLOMLEDELSE OG OPPLÆRINGSBEHOV

I kapittel 3 presenteres de 34 artiklene som er inkludert i den systematiske kunnskapsoversikten. Kapitlet innledes med temaet distribuert ledelse, som skifter oppmerksomheten fra *lederen* til *ledelse* og dermed retter oppmerksomheten mot summen av interaksjoner i skoleorganisasjonen. Forskning om ledelse som distribuerte praksiser kan bidra til økt forståelse av skolen som organisasjon og er nyttig både om man forstår distribuert ledelse som delegering av oppgaver eller som relasjonelle praksiser som er spredt i skoleorganisasjonen. Videre i kapittel 3 presenteres studier som har undersøkt hvilken nytte ledere kan ha av å delta i læringsfelleskap og av mentoring og coaching. Flere av studiene finner at skoleledere setter pris på å ha en erfaren og støttende mentor. I siste halvdel av kapitlet presenteres nyere artikler som beskriver mellomleders arbeidssituasjon. Disse artiklene bekrefter inntrykket fra innledningen, om at forskning siden 1970-årene finner at mellomledere har arbeidsoppgaver som verken bygger kompetanse eller virker rekrutterende til rektorstilling. Samtidig har skolene et stort og økende behov for ledere som kan bidra til pedagogisk nytenkning, legge til rette for utviklingsarbeid og implementering av reformer. Kapitlet avsluttes med artikler som har undersøkt program for mellomledere eller spurt hva mellomledere trenger å vite og kunne for å gjøre en god jobb.

3.1 DISTRIBUTUERT LEDELSE

Her presenteres 6 artikler (Barnett & McCormick, 2012; Devos, Tuytens & Hulpia, 2014; Hammersley-Fletcher & Strain, 2011; Kelly & Dikkers, 2016; O'Donovan, 2015 og Petrides, Jimes & Karaglani, 2014) som ble identifisert gjennom de systematiske søkene og som har undersøkt ulike former for distribuerte ledelsespraksiser. De seks artiklene er representative for mangfoldet i denne forskningsretningen, og underkapitlet innledes med en oversikt over utviklingen av begrepet distribuert ledelse.

3.1.1 Bakgrunn

Betegnelsen *distribuert ledelse* ble utviklet for, rent analytisk, å flytte oppmerksomheten fra den individuelle lederen i organisasjonen til å forstå ledelse som en praksis som utøves gjennom samarbeid om mangfoldet av daglige gjøremål i organisasjonen, både vertikalt og horisontalt⁵⁸. Spillane, Halverson og Diamond⁵⁹ argumenterer for at man, i stedet for å forstå ledelse som formelle roller og posisjoner, bør rette oppmerksomheten mot summen av interaksjoner i organisasjonen. Da blir ledelse forstått som sosiale praksiser som så å si *strekker seg ut over* og omfatter hele arbeidet med å lede en skole ved å inkludere flere enn den ene formelle lederen og de som ivaretar lederfunksjoner. At ledelse er distribuert betyr at lederhandlinger kan betraktes som *relasjonelle*, ved at både formelle og uformelle ledere bidrar i ledelsen av skolen⁶⁰. Hvordan lederinitiativ blir formulert og presentert, mottatt og respondert på av de ansatte, har stor betydning for resultatet. Distribuert ledelse kan altså forstås som deltakende og samarbeidende avgjørelsesprosesser som involverer både lærere, foreldre og andre interessenter⁶¹ samt elever⁶². I et distribuert perspektiv er det fortsatt svært viktig hva lederne gjør og hvordan de handler, men oppmerksomheten er i tillegg på hvordan organisasjonen reagerer, responderer og følger opp lederinitiativ, samt hvordan ledelsen følger opp initiativ fra ansatte, elever og foreldre.

58 Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28, 317-338.

59 Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.

60 Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (red.) (1997): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

61 Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.

62 Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21(3), 315-336.

Interessen for distribuert ledelse oppstod på 1990-tallet, en periode preget av rask teknologisk omstilling, mobilitet og globalisering, innføring av standard- og resultatbaserte utdanningsreformer og med økte krav om accountability⁶³ og nye lover og regelverk⁶⁴. Skoleledelse kom høyt på den politiske dagsorden, med interesse for teamledelse⁶⁵ og hvordan ledelse kan bidra til vedvarende fornyelse av skoleorganisasjonen⁶⁶.

Å distribuere betyr å dele ut, *fordele*, og Robinson m fl.⁶⁷ finner to hovedperspektiver i forskning om distribuert ledelse. I det ene perspektivet forstås distribuert ledelse som oppgavefordeling; i det andre at muligheten for å påvirke avgjørelsesprosessene er spredt i organisasjonen. Det ene er praktisk, og det andre handler om makt og innflytelse. Noen bruker derfor betegnelsen distribuert ledelse nesten synonymt med delegering, altså at distribuert ledelse er det samme som at lederens formelle autoritet i form av makt og myndighet overføres til andre i organisasjonen⁶⁸. Da brukes ofte distribuert ledelse rent teknisk til å beskrive omorganisering av skoleledelse – fra én skoleleder til lederteam. Forskere i denne tradisjonen påpeker at når skolene har fått mange nye oppgaver og møtes med større forventninger, vil teamorganisering av ledelsen avlaste rektor og bedre kunne støtte lærerne i alle de nye oppgavene de skal ivareta⁶⁹.

Harris⁷⁰ sier at distribuert ledelse er utbredt i organisasjoner med flatere organisasjonsstrukturer, hvor ledelsespraksis er viktigere enn lederrollen, og Wahlström m fl. (2010⁷¹) finner tre former for spredt

(dispersed) ledelse: *kollektiv* (Steinerskole), *felles* (teamledelse) og *distribuert*.

Å forstå ledelse som distribuerte praksiser betyr imidlertid *ikke*, understreker Alma Harris⁷², at «alle» er ledere eller at de formelle lederne har blitt overflødige. Tvert imot er det slik at distribuert ledelse i skolen ikke vil fungere uten aktiv og helhjertet støtte fra de som er i formelle lederposisjoner. For eksempel har rektor, gjennom forhandlinger med de ansatte, et særlig ansvar for å etablere gjensidig tillit i organisasjonen. Derfor kan formell og uformell ledelse forstås som ulike, men nødvendige bestanddeler av ledelse i organisasjonen. Et perspektiv på skoleledelse som distribuerte praksiser påvirker rektors tradisjonelle makt- og autoritetsposisjon og gjør det nødvendig å forstå ledelse mindre som en posisjon eller stilling og mer som interaksjoner⁷³.

I et historisk perspektiv kan interessen for distribuert ledelse forstås som et resultat av utviklingstrekk hvor organisasjoner ikke betraktes som statiske størrelser, men som dynamiske og lærende nettverk. Samtidig knyttes ikke ledelse lenger til én person, men handler om å få ulike aktører i organisasjonen til å samarbeide om felles mål. Ledelse forstås da som en praksis som gror frem gjennom dynamiske og skiftende handlingsvalg og handlingsmønstre⁷⁴. Et teorigrunnlag for distribuert ledelse er distribuert kognisjon⁷⁵, det vil si teorien om at kognitive prosesser ikke bare foregår i det enkelte menneskes sinn, men også utvikles sosialt, mellom mennesker som samhandler i ulike kontekster. Et distribuert syn på ledelse har også tilknytning til aktivitetsteori⁷⁶ som er beslektet med sosiokulturell læringsteori, hvor læring betraktes som en praksis og antar at mennesker lærer når de arbeider med kunnskap i sosiale sammenhenger⁷⁷. Slik kan distribuert ledelse forstås som systemiske aktiviteter som kan støtte læring i organisasjoner og organisasjonsutvikling.

63 Møller, J. (2009). School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change*, 10(1), 37-46.

64 Møller, J. (2009). Approaches to School Leadership in Scandinavia. *Journal of Educational Administration and History* 41(2), p.165-177

65 Møller, J., & Eggen, A. B. (2005). Team leadership in upper secondary education. *School Leadership and Management*, 25(4), 331-347

66 Cohen-Vogel, L., Cannata, M., Rutledge, S. A., & Socol, A. R. (2016). A Model of Continuous Improvement in High Schools: A Process for Research, Innovation Design, Implementation, and Scale. *Teachers College Record*, 118(13), n13.

67 Robinson, V. M. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of educational administration*, 46(2), 241-256.

68 Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership. Developing tomorrow's leaders*. N.Y.: Routledge

69 Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.

70 Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: evidence, issues and future directions*. Monograph no 44, Australian Council for Educational Leaders, Sydney

71 Wahlstrom, K. L., Louise, K. S., Leithwood, K. and Anderson, S. E. (2010). *Learning from Leadership Project: Investigating the Links to Improved*

Student Learning. The Wallace Foundation, New York, NY.

72 Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.

73 Harris, A. (2011). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.

74 Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

75 Salomon, G. (1997). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press.

76 Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press.

77 Lillejord, S. & Dysthe, O. (2008). Productive Learning Practice – a theoretical discussion based on two cases. *Journal of Education and Work* 21(1), 75-89.

Oppsummert:

Begrepet distribuert ledelse har vokst frem gjennom flere samtidige utviklingstrekk og forskning i flere disipliner uavhengig av hverandre. Det brukes på ulike måter og tjener mange forskjellige formål. Perspektivet er møtt med stor interesse av forskere, praktikere og de som utformer utdanningspolitikken. Mange av forskerne tar imidlertid sitt perspektiv på distribuert ledelse for gitt, viser bare til en del av forskningen på feltet og problematiserer ikke at det er ulike forståelser av begrepet. Det er mange diskuterende eller argumenterende artikler og få empiriske studier på feltet. Enkelte forskere har derfor stilt spørsmål ved hvor nyttig betegnelsen distribuert ledelse faktisk har vist seg å være når målet er å forstå skoleledelse. Et

perspektiv på distribuert ledelse som delegering av oppgaver, kan for eksempel tvinge personer som verken har ambisjoner om å være ledere eller har de nødvendige lederferdighetene inn i posisjoner hvor de forventes å utøve ledelse (Gurr og Drysdale 2013, s. 62).

3.1.2 Presentasjon av artikler

De 6 inkluderte artiklene som presenteres her rapporterer fra studier gjennomført i Australia, Europa og USA. Flere av forskerne påpeker at det er få empiriske studier om mellomledernes roller, praksis og oppfatninger om ledelse, og har som intensjon å bidra med slik kunnskap.

FORFATTERE	LAND	HAR UNDERSØKT
Barnett & McCormick (2012)	Australia	Proessen bak omorganisering til teamledelse i videregående skole
Devos, Tuytens & Hulpia (2014)	Belgia	Relasjonen mellom rektors ledelsesstil og lærernes følelse av forpliktelse overfor skoleorganisasjonen
Hammersley-Fletcher & Strain (2011)	England	Hvordan mellomlederes oppfatning av jobben har forandret seg over en periode på femten år
Kelley & Dikkers (2016)	USA	Forholdet mellom lederoppgaver og organisasjonsrutiner – et analytisk perspektiv på distribuert ledelse
O'Donovan (2015)	Irland	Utfordringer og muligheter i arbeidet med å utvikle distribuerte ledelsespraksiser i videregående skoler
Petrides, Jimes & Karaglani (2014)	USA	Hvordan mellomledere i skoler med distribuert ledelse oppfatter jobben sin

Utdanningspolitikken etter 1990-årene har økt kompleksiteten i utdanningssektoren, og det har blitt nødvendig å tenke nytt rundt organisering av ledelse i skolen. Noen skoler har valgt å organisere ledergruppen i team, og **Barnett & McCormick (2012)** har undersøkt arbeidet i tre lederteam i Sydney (Australia). Skolene som deltok i undersøkelsen hadde omorganisert ledelsen (fra én rektor til et lederteam), og data ble samlet inn gjennom intervju. I den nye organisasjonsmodellen fungerte rektor som teamleder, og mellomlederne hadde klare ansvarsområder. Studien gir innsikt i hvordan et lederkollektiv kan synkronisere svært komplekse lederoppgaver og viser at det er vanskelig å koordinere kollektivt lederskap. Rektorene formulerte mål, viste retning og forklarte

hvorfor det var viktig å handle samstemt og på bestemte måter. De støttet teamutvikling og håndterte lederoppgaver fleksibelt, samtidig som de sørget for effektive arbeidsprosesser. De sosiale sidene ved teamarbeidet hadde stor betydning, og tillit var viktig for å få alle i ledergruppen til å delta aktivt og dele informasjon. Studien finner også at teamorganisering økte teamets lederferdigheter og styrket rektorfunksjonen. Konklusjonen er at dersom distribuert ledelse skal lykkes, må lederoppgavene gis til de som har fagkunnskapen og kompetansen. Dessuten må noen koordinere arbeidet. Fleksibel koordinering forutsetter at rektor er kollektivt orientert, har gode lederevner, kan koordinere og utvikle teamets samlede kompetanse.

Devos, Tuytens & Hulpia (2014) har undersøkt forholdet mellom skolelederens ledelsesform og lærernes engasjement i organisatoriske spørsmål og spurt hvilken betydning distribuert ledelse har for lærernes engasjement. Studiens utgangspunkt er at vi vet lite om hvilke enkeltkomponenter i distribuert ledelse det er som kan virke positivt i skolen. Forskerne antar – med støtte i tidligere forskning – at lærere blir mer positive til å ta ansvar for skolen som organisasjon når de har en støttende rektor. De legger videre til grunn at distribuert ledelse omfatter formelle lederfunksjoner (rektorer og mellomledere), samt lederfunksjoner som ivaretas av lærere. Dessuten har de undersøkt betydningen av mellomledernes arbeid, hva det betyr at lærere deltar aktivt i skolens beslutningsprosesser og hvordan samarbeidet foregår i ledergruppene. Det er både målt direkte og indirekte sammenhenger mellom hvor støttende rektor er og hvor engasjerte lærerne er i skolens organisatoriske forhold. Det ble samlet data fra 1.495 lærere i 46 videregående skoler, og ved hjelp av strukturell ligningsmodellering (SEM) finner de at effekten av skolelederens lederatferd på lærernes organisasjonsatferd medieres av hva mellomledere og lærere gjør i ulike lederfunksjoner, hvordan lederteamene samarbeider og at lærere deltar i avgjørelsesprosesser. Analysen viser at selv om lederoppgaver ivaretas både av mellomlederne og av lærere som har lederfunksjoner, oppfattes rektor som lærernes *egentlige* leder. Studien konkluderer med at lærere forventer at rektor opptrer støttende, oppfordrer mellomledere og lærere i lederfunksjoner til å engasjere seg i ledelsen av skolen, leder skolen som et kollegium sammen med andre deltakere i lederteamet og motiverer og setter lærere i stand til å delta i skolens beslutningsprosesser.

Hammersley-Fletcher & Strain (2011) har reanalysert egne tidligere studier, gjennomført over en periode på femten år (1996-2007) for å finne ut om og hvordan mellomlederes holdninger har endret seg i perioden. De har sett på hvordan mellomlederne beskriver sine lederhandlinger og om de først og fremst betrakter seg som gjennomførere av statlige initiativ, eller om de skaper sitt eget handlingsrom. Engelske lærere var i utgangspunktet skeptiske til at det skulle bli flere ledere i skolen og ønsket ikke mer hierarkiske strukturer. De fryktet at hvis skoler fikk flere ledere, samtidig som accountability-presset økte, kunne lærere (så å si) bli «ledet» bort fra klasserommet og satt til administrative undervisningsoppgaver som å kartlegge elevenes læringsutbytte. De siste årenes oppmerksomhet om utviklingsarbeid og kvalitetsforbedringer har ikke ført lærerne tilbake til klasserommet. I stedet engasjeres de til å lage skjema over oppgaver som andre skal implementere. Det som ofte skjer er at ufaglærte (billigere arbeidskraft) driver undervisningen etter de kvalifiserte lærernes «oppskrifter». Hammersley-Fletcher & Strain (2011) viser til at mye forskning antar at mellomledere kan være en endringskraft i skolen, men at det å bli ansatt som mellomleder ikke i seg selv gir nødvendig autoritet og respekt. De tre studiene som er gjennomført over 15 år viser et stabilt mønster som er at den formelle ledelsen er plassert i toppen av organisasjonen og at mellomledernes jobb hovedsakelig er å holde ro i rekkene.

UNDERSØKELSESPERIODE	STUDIENS INNHOLD	FUNN
1996-1999	20 faglærere i en form for mellomlederposisjon i 10 engelske grunnskoler er intervjuet. Deres arbeidsoppgaver var å gi råd til kollegaer, avlaste dem med undervisningen, se til at utstyr var på plass i klasserom osv. De var også forventet å bidra i vurderingen av lærernes arbeid	<ul style="list-style-type: none"> • Lærerne likte ikke å bli kalt leder eller å utøve ledelse • De vegret seg mot å vurdere kollegaers arbeid • De likte ikke å fortelle andre hva de skulle gjøre • De forsøkte å lede ved å skape begeistring • De foretrakk at rektor fortalte lærerne at det var nødvendig med forandring slik at de slapp å tvinge noe gjennom
2002-2004	44 semi-strukturerte intervjuer i 22 skoler Mellomlederne skulle fungere som mentorer på sitt fagfelt og implementere sentralt initierte tiltak, ikke ta egne initiativ	<ul style="list-style-type: none"> • Mellomlederne likte å lede ved konsensus • De prøvde å få lærerne til å samarbeide i team • Klarer man å overtale «de vanskelige» er mye vunnet • Mellomledernes handlingsrom og muligheter til nytenkning og utvikling var avhengig av rektor • «Jeg er en <i>kanal</i> for sentralt initierte tiltak»
2004-2007	9 mellomledere fra 9 grunnskoler En viktig del av jobben var å ta initiativ og få til forandring	<ul style="list-style-type: none"> • Det formelle ansvaret ligger hos rektor • Rektor må sikre tilslutning hos lærerne slik at mellomlederne kan gjøre jobben sin

At mellomledernes handlingsrom avhenger av en ekstern autoritet (sentralt initierte tiltak eller at rektor må fortelle lærerne at det er nødvendig med forandring), synliggjør at mellomledelse er kompliserte aktiviteter og at noen problemer ikke lar seg løse kun ved at en lærer får en formell posisjon som mellomleder.

Data fra den siste undersøkelsen (2004-2007) bekrefter at mellomledernes posisjon i skolen fortsatt er uklar. Hammersley-Fletcher & Strain (2011) mener at det fortsatt rår en noe foreldet forventning om at mellomledernes jobb er å formidle reformambisjoner og implementere eksternt utformede endringstiltak og at tiden er inne til å stille spørsmål ved en tradisjonell forståelse av ledelse som noe *lagdelt*. Forskerne konkluderer med at hvis vi ønsker mer kreativitet i skolen, er løsningen neppe å etablere et lederhierarki. At lærere må kalles «ledere» for å kunne ta initiativ til fagutvikling, omtaler de som et paradoks. Hvis målet er nytenkning og kreativ praksis, kan ressursene heller brukes på å bringe lærerne sammen for å diskutere hvordan de som profesjonskollektiv kan fornye

praksis. Dermed blir det også et spørsmål om en lagdelt organisasjonsstruktur med mellomledere er den beste løsningen.

Kelley & Dikkers (2016) har spurt hva man kan vinne ved å la tilbakemeldinger i ledergrupper med distribuert ansvar være oppgavebaserte, i stedet for individuelle og rollebaserte. Studien, som omfatter 21 skoleledere og lærere med lederansvar i seks skoler (ungdomsskoler og videregående skoler) i to distrikter i USA, har brukt spørreskjema og intervju for å avdekke erfaringer med et nettbasert tilbakemeldingssystem (CALL). Deltakerne i studien rapporterte om mange fordeler – som transparens – når det ble brukt et 360°-system som baserte seg på oppgavebaserte tilbakemeldinger fra flere evaluatoreer samtidig, både fra formell leder, kollegaer, elever og eksterne. En slik bredspektret vurderingsordning er bedre tilpasset skoler med distribuert ledelse fordi oppmerksomheten flyttes fra individuelle prestasjoner til oppgaver som må løses i fellesskap. Når vurdering er oppgavebasert, unngår man også problemet med at enkelte lett tolker tilbakemeldinger

som personlig kritikk. I stedet for å spørre hva den enkelte leder kan gjøre for at skolen skal prestere bedre, blir spørsmålet hvordan oppgaver kan løses bedre ved at team samarbeider smartere. De fleste situasjoner i skolen er preget av felles ansvar og handlinger som forutsetter hverandre, og systemet gjorde det lettere for den enkelte å se hva som burde gjøres og hva det var mulig å få til på kort og lang sikt. Ettersom systemet for tilbakemeldinger hovedsakelig rettet seg mot pågående arbeidsoppgaver og dermed bidro til å initiere nyttige samtaler om skoleutvikling, fungerte det *formativt* og styrket den distribuerte ledelsen i skolene som var med i studien.

O'Donovan (2015) har gjennomført intervju i tre irske ungdomsskoler fordi skolelederne de siste årene har rapportert om økt arbeidspress. Samtidig som budsjettene blir strammere, får de stadig flere administrative oppgaver og forventninger om å være pådrivere i arbeidet med å utvikle og fornye skoleorganisasjonen. Studien har undersøkt hvordan ledere og lærere «konstruerer» ledelse, altså hva de tenker når de gjennomfører sine lederoppgaver. Lederne som ble intervjuet påpekte at ledelse har en moralsk og en følelsesmessig side. Alle rektorene mente at en viktig del av jobben var å bygge tillit, men det var store forskjeller i hvordan skolene drev tillitsbyggende arbeid. Én rektor var opptatt av å oppmuntre lærerne til å ta litt større risiko, prøve ut nye ting, og påpekte at lederjobben noen ganger handlet om å *ta* initiativ og andre ganger om å *støtte* initiativ. En rektor sa at ledelse i stor grad handler om å tilføre systemet så mye energi som mulig og å unngå energitap. Forhandlinger ble nevnt som en viktig del av jobben. Et gjennomgående trekk i alle intervjuene var at rektor ble omtalt som skolens visjonære, *egentlige* og «sanne» leder. Det var enighet om at skoleutvikling var målet, men det var vanskelig å få koblet ledelsespraksis til skolens kjerneoppgaver: undervisning og læring. Studien finner at selv om rektorene på de tre skolene ga sin tilslutning til ideen om distribuert ledelse, har ikke begrepet fått feste på de skolene som er undersøkt. At irsk skole har hierarkiske strukturer og lite tradisjon for samarbeid utfordrer både skoleledere, lærere og administrasjonen.

Økt arbeidspress og høye forventninger til elevenes prestasjoner taklet rektorene ved strategisk planlegging og å distribuere ledelse gjennom forhandlinger og overtalelse. Både lærerne og mellomlederne erkjente at de måtte ta sin del av ansvaret og «*støtte*» rektor, som er skolens *egentlige* leder. I alle de tre

skolene ble det observert en isolasjonistisk kultur, noe O'Donovan mener kan tilskrives at irske lærere lenge har arbeidet bak lukkede dører.

Ved hjelp av en metode de kaller *narrative capture* har **Petrides, James & Karaglani (2014)** undersøkt hvordan mellomledere ved to store byskoler i USA forstår sin funksjon i et system med distribuert ledelse. Mellomlederne brukte en nettportal til å skrive fortellinger som enten handlet om en gang de hadde tatt en vanskelig avgjørelse eller om en gang de hadde stått overfor et dilemma. De tolket også sine egne fortellinger ved hjelp av et sett indikatorer som viste hvilke avgjørelsesprosesser de hadde stått overfor og hvilken form for interaksjon de hadde hatt med lærerne som de refererte til i sine fortellinger. Det ble samlet inn 90 historier fra 45 mellomledere. Det var stor variasjon blant de 90, både i aldersspenn og jobberfaring, men de fleste var mellom 31 og 40 år, og hadde vært i jobben mellom ett og tre år. Tekstene ble analysert etter kategorier som var hentet fra skolens utviklingsmål og la vekt på mellomledernes ansvar for å bidra til å utvikle skolens undervisning. I analysen av data så forskerne etter hvilke avgjørelsesprosesser mellomlederne beskrev at de valgte, hvilken ledertype de betraktet seg som, hva som kjennetegner deres strategier for problemløsning og hvordan de interagerer med lærerne. I hver kategori ble fortellingene plassert langs et kontinuum. I spørsmål som handlet om ledertype, ble for eksempel svarene skåret fra «svært opptatt av administrative og tekniske oppgaver» på det ene ytterpunktet til «svært opptatt av å bidra til å forbedre skolens undervisning og læring» på det andre.

Mange mellomledere beskrev en situasjon hvor de både hadde egne ønsker om og følte seg sterkt forpliktet til å arbeide med undervisningsrelaterte oppgaver, men ikke opplevde at de hadde støtte hos rektor. Forskerne mener at det kan tyde på at mellomledernes oppgaver ikke er klart nok definert og at de opplever noe uklare, kanskje til og med doble forventninger om hva de skal gjøre. Svarene i kategorien hvilke strategier de valgte i problemløsning, ble plassert på to ytterpunkt langs et kontinuum som strakte seg fra «kun basert på magesfølelse» til «kun basert på fakta eller resultatmål». Her var det en tendens til at de hovedsakelig betraktet seg selv som faktabaserte. Et litt paradoksalt funn hos Petrides m fl. (2014) er at mellomledere med kortest erfaring beskrev sine praksiser som hovedsakelig orientert mot å bedre undervisningen, mens de samtidig mente

at det de gjorde i liten grad påvirket lærernes praksis. Forskerne mener at dette er viktige innsikter for de som skal utforme kurs for mellomledere. En slik balanse kan handle om at de både skal gi lærerne administrativ og teknisk støtte og hjelpe dem til å opprettholde gode relasjoner til elevene og ro i klasserommet. Programmene må også ta hensyn til at mellomlederne har ulike oppfatninger om hva som er det viktigste i jobben, og at det kan være helt ulike forventninger og oppfatninger innad i gruppen mellomledere. Programmene må gi mellomlederne rikelig med muligheter til å drøfte hvordan de skal snakke med lærere om undervisningen og hva som skal til for at de skal gjøre forandringer.

Oppsummering 3.1:

Artiklene som er gjennomgått reflekterer at distribuert ledelse både er et analytisk perspektiv som kan brukes til å forstå skoleorganisasjonen og en forståelse av ledelse som relasjonelle praksiser. Studiene har undersøkt distribuert ledelse som *teamarbeid* og *konteksten* ledelse foregår i. Flere av artiklene påpeker at rektorfunksjonen er overbelastet på grunn av økt kompleksitet i skolens omgivelser og fordi skoler både har fått nye krav om rapportering og budsjettkutt. Flere av forskerne påpeker at det ser ut til å være et stabilt mønster at mellomledernes funksjon er *uklar*. Rektor er skolens *egentlige* leder, plassert i toppen av skolehierarkiet, og selv om de har en lederstilling, får ikke mellomledere den nødvendige lederautoriteten. Det antas at de skal bidra til skolens utviklingsarbeid, mens de i realiteten er iverksettere av sentralt initierte tiltak. Delvis skyldes dette at de stort sett har teknisk-administrative arbeidsoppgaver. Studiene viser også at teamledelse på skoler kan fungere bra når rektor er teamleder og koordinerer teamets arbeidsoppgaver. I stedet for å gjennomføre rollebaserte evalueringer kan det være positivt å gi ledere tilbakemeldinger på arbeidsoppgaver de utfører. Slik fanger man også opp konteksten arbeidet foregår i. Lærere har tradisjonelt vært lite opptatt av skolen som organisasjon, men støttende rektorer som er kollektivt orientert får dem til å se jobben sin i en større sammenheng og gjør dem mer interessert i rammene rundt undervisningen. En studie (Hammersley-Fletcher & Strain, 2011) påpeker at ledelse i skolen er *lagdelt*, og at manglende kommunikasjon mellom «lagene» kan vanskeliggjøre implementering og systemforbedring.

Den systematiske kunnskapsoversikten er gjennomført for å svare på forskningsspørsmålet: *Hva kjenner tegner mellomledernes arbeidssituasjon og hva er deres kunnskapsbehov?* De seks studiene som er gjennomgått i dette delkapitlet bekrefter tidligere forskning som hevder at mellomledere i stor grad har arbeidsoppgaver som verken bygger deres kompetanse eller forbereder dem på en rektorstilling. Interessant nok peker flere studier på at rektor må fortelle lærere hva som skal skje før lærerne vil følge anvisninger fra mellomlederne. Ettersom de mangler lederautoritet, blir det også vanskelig for dem å fungere som noe annet enn tilretteleggere av sentralt initierte oppgaver.

Implikasjoner for utvikling av kurs:

- Det bør tenkes nytt rundt organisering og ledelse i skolen, og mellomledere må få trene på teamledelse og kollektive ledelsesformer
- Mellomledere trenger øvelse i å gi og motta tilbakemeldinger
- Programmer må utformes slik at de hjelper mellomlederne til å forstå hvordan de kan balansere tekniske arbeidsoppgaver med utviklingsdelen av jobben
- Programmer må gi mellomledere varierte muligheter til å bli bevisstgjort hvordan de skal gå frem når de skal snakke med lærere om deres undervisning

3.2. LÆRINGSFELLESKAP, MENTORING OG COACHING

I dette underkapitlet presenteres syv artikler (Bouchamma & Michaud, 2011 & 2014; Friedman, 2011; Marshall & Davidson, 2016; Lochmiller & Karnopp, 2016; Liang & Augustine-Shaw, 2016; og Service, Dalglic & Thornton, 2016) som har sett på hvilket utbytte mellomledere har av å delta i læringsfelleskap og i programmer hvor veiledning (mentoring og coaching) er et viktig innslag.



3.2.1 Læringsfellesskap

Læringsfellesskap (PLC) er en betegnelse som brukes på flere måter, både til å betegne midlertidige samarbeidskonstellasjoner som etableres for et

bestemt formål eller profesjonsfellesskapet man er en del av på jobben. Her presenteres tre studier som har undersøkt ulike læringsfellesskap:

FORFATTERE	LAND	HAR UNDERSØKT
Bouchamma & Michaud (2011)	Canada	Deltakelse i et læringsfellesskap
Bouchamma & Michaud (2014)	Canada	Nytt program for lærervurdering
Friedman (2011)	Israel	Læringsfellesskap om engelskundervisning

Bouchamma & Michaud (2011) og (2014) bygger på Wengers teori om praksisfellesskap som finner fire komponenter i et læringsfellesskap: 1) *Mening*: læring som erfaring, 2) *Praksis*: «learning by doing», 3) *Fellesskap*: læring ved å delta i felles aktiviteter, 4) *Identitet*: medlemmenes holdninger og verdier påvirkes av læringsaktivitetene ⁷⁸ og legger til grunn at læringsfellesskap utvikles gjennom praksis, at kollektiv kunnskap utvikles når man deler egne erfaringer.

Bouchamma & Michaud (2011) har undersøkt et læringsfellesskap i Canada hvor rektorer, viserektorer og avdelingsledere møtes månedlig fordi de veileder lærere i et nytt program for lærervurdering. Målet var

å øke deltakernes kunnskap om lærervurdering og gi dem støtte i arbeidet. Forskerne intervjuet hver deltaker i læringsfellesskapet på slutten av første og andre prosjektår. I følge deltakerne delte de både gode og mindre gode erfaringer fra sine veiledningsøkter i læringsfellesskapet. Informantene fremhevet flere fordeler ved læringsfellesskapet, blant annet økte deres forståelse av kompleksiteten i en veiledningsprosess og de fikk nye perspektiver på egen praksis. De fikk moralsk støtte, følte seg mindre alene, lærte mye av å reflektere over praksis sammen med andre som var i samme situasjon og hjelp til å mestre nye ferdigheter. Samtalene i læringsfellesskapet ga dem økt selvtillit og de følte seg bedre forberedt på nye veiledningsoppgaver som å intervju lærere, skrive observasjonsrapporter og utforme evalueringsskjema. Fruktbare diskusjoner resulterte i en følelse av kollegialitet som fortsatte ut over prosjektperioden.

⁷⁸ Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

I den andre studien undersøkte Bouchamma & Michaud (2014) implementering av et program for lærervurdering. Datamaterialet bestod av transkriberte opptak fra møter over en periode på to år. Medlemmene identifiserte flere problemer knyttet til implementeringen av programmet, for eksempel at mangel på ressurser (både menneskelige (kompetanse) og materielle) gjorde at de ikke kunne møte lærernes opplæringsbehov og gjøre en god nok jobb. De drøftet også problemer knyttet til sin dobbeltrolle som skoleleder og pedagogisk veileder og påpekte at rektor ofte mangler kompetanse for å evaluere læreres arbeid. Mangel på tid gjorde det vanskelig for skoleledere å fungere som pedagogiske ledere og støtte lærerne i implementerings- og omstillingsprosesser. I møtene ble det også diskutert at lærervurdering både skal være summativ og formativ, at det kan være vanskelig å gjennomføre individuelle vurderinger og vite hvordan man skal følge opp forrige års evaluering. Å få lærere til å samarbeide ble omtalt som en viktig, men vanskelig oppgave. Noen fortalte at det ble oppmuntret til å danne læringsfelleskap på skolene, men at lærerne var lite motiverte fordi de ikke kunne se noen langtidsfordeler ved dette.

I den tredje studien om læringsfelleskap har **Friedman (2011)** undersøkt hvordan fagledere i engelsk

praktiserer ledelse i fem israelske videregående skoler. Data er samlet inn gjennom observasjoner og intervju med fagledere og rektorer og viser at mens alle rektorene beskrev seg som demokratiske ledere som respekterte fagledernes ekspertise, brukte de kontroll og målinger til å «styre skuta». Fjernstyringen innskrenket fagledernes handlingsrom, og fire av fem mente at rektor blandet seg for mye inn og svekket deres autoritet. Rektor forventet at faglederne hadde ansvar for avdelingens prestasjoner og skulle overvåke og veilede lærernes arbeid. Faglederne valgte å ikke gjøre dette fordi de foretrakk kollegiale relasjoner til lærerne og ikke ville bli isolert i en lederposisjon. Studien viser at faglederne fungerte som fasilitatorer i sine læringsfelleskap. De tilpasset nye arbeidsmåter til vante rutiner, slik at lærerne klarte å håndtere uforutsigbarhet og inkonsistenser. Faglærerne forsvarte lærerne mot kritikk og gjorde eksterne krav mer akseptable og praktiske. Engelsklærerne rapporterte at de fikk økt tro på seg selv når faglederen kunne modellere gode undervisningsmetoder, men fordi faglederne hadde egen undervisning, var de kun sporadisk tilgjengelige for lærerne.

3.2.2 Mentoring og coaching

Fire studier har undersøkt veiledningspraksiser som involverer mellomledere i skolen.

FORFATTERE	LAND	HAR UNDERSØKT
Marshall & Davidson (2016)	USA	Mellomlederes utfordringer og hvordan mentoring kan være til hjelp
Lochmiller & Karnopp (2016)	USA	Hvordan rektor påvirker ledelsescoacher som jobber med mellomledere
Liang & Augustine-Shaw (2016)	USA	Mellomlederes erfaringer med mentoring og hva de synes om opplæringsprogrammet
Service, Dalgic & Thornton (2016)	New Zealand	Hvordan og hva mellomledere lærer ved å skygge en erfaren rektor som del av et ledelsesprogram for kommende rektorer

I en teoretisk artikkel presenterer **Marshall & Davidson (2016)** utfordringer som mellomledere typisk møter når de begynner i jobben. De finner at de fleste mellomledere får praksissjokk fordi de oppdager at skolen har mange skjulte regler som de må forholde seg til. Derfor trenger nyansatte mellomledere et støttesystem som inkluderer en mentor, aller helst en erfaren rektor. De presenterer en mentormodell som kan være en løsning på dette. Først må man identifisere og rekruttere mulige mentorer, velge ut de spesielt kvalifiserte, inkludere

dem i en «mentorbank» og sørge for at skoleadministratorer lokalt og regionalt kan få tilgang til disse.

I en undersøkelse fra USA viser **Lochmiller & Karnopp (2016)** hvordan rektor påvirker de som skal veilede mellomledere. Forskerne fulgte et treårig program for ledelsescoaching med 22 deltakere: Ni veiledere, ti mellomledere og tre programansvarlige. Datamaterialet bestod av intervju og dokumenter fra programmet og i analysen utkrystalliserte det seg tre tema. For det første viste det seg at rektorene både direkte og

indirekte kontrollerte coachenes arbeid med mellomlederne. For det andre påvirket denne situasjonen coachenes mulighet til å utvikle en konfidensiell relasjon med mellomlederne og hvilke strategier de kunne bruke i veiledningen. For det tredje styrte rektorene tema for coachingen ved å bestemme hva som skulle være mellomledernes arbeidsoppgaver og ansvar. Coachene ble frustrert over at det var vanskelig å utvikle ledelsesansvar hos mellomlederne fordi arbeidsoppgavene deres som regel var av administrativ art.

Liang & Augustine-Shaw (2016) har undersøkt deltakererfaringer fra et program for mellomledere i Kansas. Deltakerne var 12 mellomledere og 5 mentorer, og data ble samlet inn gjennom spørreskjema og intervju. Undersøkelsen viste at mellomlederne syntes de lærte mye av programmet og at relasjonen mellom veileder og den som blir veiledet var avgjørende. De tre komponentene som ble rangert høyest var at mentor observerte deres prestasjoner og ga tilbakemeldinger; at de fikk delta på møter hvor det ble diskutert profesjonsfaglige spørsmål og at mentor modellerte atferd for dem. Også gruppemøter med andre mentorer; veiledning og at mentor besøkte mellomledernes skole, var høyt rangerte komponenter. Andre viktige tema var betydningen av tillitsfulle relasjoner og gjensidig læring mellom veileder og den som blir veiledet.

Service, Dalgic & Thornton (2016) har undersøkt hvordan mellomledere lærer ved å skygge en erfaren rektor i et rekrutteringsprogram. New Zealand har rektormangel, og Universitetet i Victoria har utviklet en master i skoleledelse for mellomledere og avdelingsledere i videregående skole som kan bli fremtidige rektorer. En programkomponent er obligatorisk veiledning. Kursdeltakerne tilbringer en uke på forskjellige skoler der de skygger en erfaren rektor som også fungerer som deres mentor. Etter en dag med skygging møtes rektor og kursdeltakere for å reflektere over observasjonene som er gjort igjennom dagen. Analyse av data fra intervju med 13 deltakere viser at skyggingen gjorde programmet attraktivt fordi deltakerne fikk observere et bredt spekter av rektors oppgaver, opplevde hvordan de ble løst der og da og fikk økt forståelse av kompleksiteten i rektors jobb. De fikk innsikt i hva rektorer gjør til daglig og hva det vil si å drive en skole. At deltakerne i møtet på slutten av dagen fikk diskutere sine observasjoner og reflektere over rektors handlinger sammen med rektor, ble

omtalt som uvurderlig. Det ble også oppfattet som verdifullt å ha adgang til et nettverk av erfarne rektorer som de kunne støtte seg på i sin videre karriereutvikling.

Oppsummering 3.2

I likhet med distribuert ledelse er læringsfelleskap et uklart begrep som brukes på mange måter og med ulike teorigrunnlag. Studier som undersøker aktiviteter i læringsfelleskap er opptatt av samarbeid og interaksjoner og bygger derfor ofte på sosio-kulturell læringsteori som legger til grunn at læring skjer gjennom sosiale og relasjonelle praksiser. Studiene viser at læringsfelleskap kan brukes til å støtte ledere som skal ivareta pedagogiske utviklingsoppgaver på områder hvor de mangler eller har svak kompetanse, for eksempel hvis de skal vurdere læreres arbeid. Læringsfelleskap kan gi moralsk støtte i form av bekreftelse, praktiske tips og gode råd. Å dele erfaringer øker forståelsen av kompleksiteten i pedagogiske prosesser. Det kan være vanskelig å balansere en administrativ stilling med en funksjon som pådriver for utvikling. Noen rektorer kan, selv om de betrakter seg selv som demokratisk anlagte, ha en tendens til å styre selv etter at de har delegert oppgaver. Veiledningsaktiviteter som mentoring og coaching viser at det å bygge nettverk i og mellom skoler fungerer som en ressurs, først og fremst ved å bekrefte praksiser og antakelser. Mellomledere liker å lære ved å observere erfarne rektorer, og å kunne snakke med dem om det de har observert i en åpen og tillitsfull atmosfære. Tilbakemelding på egne lederhandling og det å få modellert gode eksempler fungerer også motiverende.

Implikasjoner for utforming av kurs:

- Deltakerne bør ha med seg caseoppgaver fra egen skole/institusjon som de kan øve på i konstruerte læringsfelleskap på kurset
- Deltakerne må ha rikelig med anledning til å diskutere forhold/problemstillinger knyttet til både å ha en formell lederstilling og samtidig ivareta utviklingsoppgaver
- Programmene må legges opp til forpliktende nettverksaktiviteter mellom deltakerne, både før, under og etter kurset
- Programmene må ha en innebygd struktur som sikrer deltakerne løpende tilbakemeldinger i form av veiledningsaktiviteter fra rutinerede rektorer eller ledercoacher
- En oppgave mellom kursdager kan være at

deltakerne bruker en dag på å skygge rektorer i kommunen/regionen. Resultater fra observasjonene kan presenteres og diskuteres på kurset

3.3 MELLOMLEDERES ARBEIDSOPPGAVER OG POSISJON I SKOLEN

Her presenteres 11 artikler (Abrahamsen, 2017; Gurr & Grysdale, 2013; Irvine & Brundrett, 2016; Kaparou & Bush, 2015; Koh m fl., 2011; Leithwood, 2016; McCauley-Smith m fl., 2013; Mulholland, McKinley & Sproule, 2017; Muñoz & Barber, 2011; Ng, 2015 og Paranovic & Riveros, 2017) som har undersøkt hvilke arbeidsoppgaver mellomledere har i skolen, deres forhold til rektor og til lærerne. Et gjennomgående argument er at mellomlederne må betraktes som nøkkelpersoner i arbeidet med å forbedre skolens undervisning og læring; dette må reflekteres i skolens strukturer og det å utvikle mellomledernes kompetanse og lederferdigheter må gis prioritet.

3.3.1 Bakgrunn

Utviklingen i utdanningspolitikken (for eksempel 21 C skills) gjør mellomlederne til en sentralt plassert yrkesgruppe i skolen. Skolehverdagen er hektisk og kompleks; ansatte må takle svært ulike hendelser på forskjellige nivåer og med ulik vanskegrad i et raskt



tempo. Dette preger også mellomledernes jobbsituasjon. Mange av dem er både lærer og leder, og mye av det som må gjøres skjer i friminutt og lunsjpauser. Å lede kollegaer og å lede elever er to forskjellige aktiviteter. Ettersom de som blir mellomledere skal lede kollegaer, kanskje for første gang, antas det at opplæringsprogram for mellomledere må ha en annen utforming enn program for de som skal bli rektor og kanskje har ledererfaring fra før. Noe er det imidlertid å lære av nye program for rektorer hvor det har vært en utvikling fra interesse for *lederutvikling* (individ) til også å fokusere på *ledelse* som en praksis hvor den sentrale oppgaven er å utvikle organisasjonens kollektive kapasitet.

Interessen for distribuert ledelse reflekterer en økt forståelse av hvor viktige relasjonene mellom ledere og de som blir ledet er, samt forholdet mellom ledelsen og konteksten det ledes i – særlig når det handler om utvikling og endring. Noen påpeker at vi ikke har god nok forståelse av hva det vil si å lede *skoler* fordi få studier har undersøkt dette empirisk. Vi trenger for eksempel mer kunnskap om hvordan praktikere «gjør» policyimplementering. Hvordan forstår, tolker og tilpasser de policy til praksis – i praksis?⁷⁹ Skolereformer har lenge vært preget av produktivitet og «value for money», men nå har interessen dreid mot profesjonsdelen av arbeidet i skolen, samarbeid og partnerskap. Nye og mer fleksible nettverksmodeller prøves ut, og det stilles spørsmål ved hierarkiske organiseringsformer.

Svært mange forskere påpeker at mellomledere er i en unik posisjon til å implementere policyinitiativ og forbedre skolens prestasjoner fordi de har direkte adgang til klasserommet, tett kontakt med lærerne og sin oppmerksomhet rettet mot skolens kjerneoppgaver. Studier finner imidlertid at det rår uenighet mellom rektorer og mellomledere selv om hvordan stillingen skal utformes. Det er altså dårlig samsvar mellom idealer og realitet og grunn til å tro at en tydeligere avgrensning av stillingen både kan gjøre stillingen mer attraktiv og gjøre det lettere å utvikle målrettet profesjonsutvikling for denne yrkesgruppen.

⁷⁹ Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

3.3.2 Presentasjon av artiklene

FORFATTERE	LAND	HAR UNDERSØKT
Abrahamsen (2017)	Norge	Hvordan mellomledere forstår det å ha ansvar for skolens pedagogiske utviklingsarbeid
Gurr & Drysdale (2013)	Australia	Analyserer tre PhD-avhandlinger som har undersøkt mellomlederes arbeidssituasjon
Irvine & Brundrett (2016)	England	Hvordan 25 mellomledere opplever jobben sin
Kaparou & Bush (2015)	Malaysia/England	Om og i hvilken grad skoleledere fungerer som pedagogiske ledere
Koh, Gurr, Drysdale & Ang (2011)	Australia/Singapore	Hvordan rektorer betrakter stillingen som mellomleder
Leithwood (2016)	Canada	Reviewartikkel om mellomledere i videregående skole
McCauley-Smith et al (2013)	England	Et lederkurs som var skreddersydd for lederne ved tre fusjonerte institusjoner
Mulholland, McKinley & Sproule (2017)	England	Hvordan lærere, mellomledere og rektorer opplever sin arbeidssituasjon
Muños & Barber (2011)	USA	Hvilke sider ved jobben det er som motiverer for å søke stilling som mellomleder
Ng (2015)	Singapore	Hvordan mellomledere forstår kvalitet i skolen
Paranosic & Riveros (2017)	Canada	Mellomledernes jobberfaringer

Abrahamsen (2017) tar utgangspunkt i omorganiseringer i norske kommuner hvor mellomledere, som har hatt rent administrative stillinger, får profesjonsfaglige lederfunksjoner. Det skjer en omlegging fra hierarkiske relasjoner hvor det å være mellomleder hovedsakelig var å effektivt ordre fra toppledelsen til nettverksorganisering hvor mellomledere forventes å ta initiativ begge veier, bygge bro og formidle perspektiver mellom ulike aktørgrupper. Data er samlet inn gjennom fokusgruppeintervju med 13 mellomledere og observasjoner av ledermøter i fire skoler. Studien viser hvordan mellomledere i ungdomsskolen forstår sin arbeidssituasjon, hva det innebærer at de har ansvar for lærernes arbeid og skolens pedagogiske utviklingsarbeid.

Funnene analyseres i tre kategorier: a) Hvordan mellomlederne forstår sin funksjon i forhold til rektor; b) hvordan de forstår sin funksjon i forhold til lærerne og c) hvordan de opplever det å være «i midten». Informantene hadde ulike oppfatninger av hvordan omleggingen hadde påvirket deres arbeidssituasjon. Ved én skole var det fortsatt rektor som bestemte og delegerte, ved en annen ble avgjørelser tatt i leder-

gruppen. Studien finner også at selv når det formelle ansvaret helt klart ligger hos mellomlederen, går noen lærere, hvis de oppfatter saken som alvorlig nok, forbi mellomlederen og direkte til rektor. Det er heller ikke alltid rektor informerer mellomlederen om at dette har skjedd. En av informantene sa at han noen ganger tenker på seg selv som en lærer som antas å være leder, altså *egentlig* en lærer, eller lærer *mer enn* leder. Flere av informantene påpekte at det er vanskelig å bli akseptert som leder i skolen. Lærerne vil ha ledelse, men de vil ikke bli ledet – og de utfordrer makten. De vil ha hjelp og støtte til å utføre sine arbeidsoppgaver, men de vil ha friheten til å utforme sin arbeidssituasjon slik de ønsker. Informantene beskrev seg som *budbringere* mellom lærere og rektor – en kommunikasjonskanal. De har ikke samme autoritet som rektor, fordi rektor har en avgjørelsesmyndighet og posisjon som mellomlederne mangler.

Det er uklart hva som er mellomledernes handlingsrom – de er bare ledere i relasjon til rektor. Derfor må mange mellomledere spørre om *alt*. De strever med å finne sin plass og deres muligheter for å påvirke arbeidet i skolen er avhengig av rektors lederstrategi

og hvordan rektor utformer deres jobb. Når lærerne ønsker ledelse, men ikke vil bli ledet, kan det handle om at de vil ha assistenter – men det kan også handle om at de ikke ønsker en ledelse som kontrollerer eller overprøver det de gjør. Mellomlederne mente at de står sterkest som gruppe. Som team får de større gjennomslag overfor rektor, og det blir lettere å gi rektor informasjon om arbeidet som foregår i skolen. De opplever seg som klemt i midten, med mindre mulighet til å påvirke enn de egentlig ønsker – samtidig som de ønsker å være ledere med avgjørelsesmyndighet. Studien viser at omorganisering av ledelsen på skolen avdekker spenninger mellom autonomi og kontroll.

Gurr & Drysdale (2013) har analysert tre doktorgradsavhandlinger fra University of Melbourne om skoleledelse. Alle bygger på intervjuer med rektorer, mellomledere og fagledere i videregående skoler og finner at mellomledere har helt forskjellige jobber. Mens noen forventes å ha ansvar for undervisning og læring har andre mellomledere ikke dette i sin stillingsbeskrivelse. Det vil si at mellomledere står overfor helt ulike utfordringer. En avhandling fant at mindre kompetente mellomledere hovedsakelig ble satt til administrasjon og rutinesaker, mens de mer kompetente ble engasjert som pedagogiske ledere og strategiske bidragsytere i fornyelsen av det pedagogiske arbeidet.

For å bli skoleleder i Australia trengs lærerutdanning. Vanligvis rekrutteres dyktige lærere som øver lederferdigheter gjennom jobberfaring i en mester-svennmodell. Etter å ha sammenlignet Australia, USA og Danmark, fant Gurr m fl. (2011)⁸⁰ at alle rektorene snakket om betydningen av høy personlig motivasjon og en sterk og støttende mentor. Rektorer liker hands-on erfaring, sosial og profesjonell støtte og mulighet for samarbeid. Artikkelen konkluderer med noen forslag om hva lederprogram bør inneholde om de skal støtte mellomlederne:

LEDERPROGRAM MÅ INNEHOLDE

Innføringskurs, coaching, mentoring, opplæring i teamarbeid, hvordan arbeide i læringsfellesskap, formell og uformell opplæring, korte og lengre kurs i profesjonslæring og prestasjonsledelse.

Rektorer trenger kurs for å lære hvordan de skal støtte mellomlederne

Kurs må inneholde kunnskap om undervisning og læring

Artikkelen konkluderer med at ikke alle rektorer skjønner behovet for opplæring, men at kurs som ikke vektlegger profesjonslæring representerer en tapt mulighet for bedre kvalitet i skolen. Skoler trenger en rektor med formell autoritet og et lederteam med ansvar for å utvikle skolens praksiser. Skal skoler lykkes med å innfri sitt mandat, må de ha ambisiøse mål for elevene og kreative og responsive læringsomgivelser hvor lærere betraktes som deltakere i et profesjonsfellesskap.

Irvine & Brundrett (2016) har intervjuet 25 nyansatte mellomledere på en gutteskole (videregående) like etter at de hadde sluttet som klasseledere og begynt å lede sine kollegaer. I analysen av data ble det klart at deltakerne, som hadde ledet barn og unge, opplevde det som svært utfordrende å lede voksne. Selv om de hadde ferdigheter i klasseledelse, var dette noe helt annet. Alle betraktet personalledelse som en vanskelig del av jobben – det handlet både om stort aldersspenn og om uenighet i staben. Hele 75 % av informantene snakket lenge om sitt forhold til elevene selv om den som intervjuet uttrykkelig ba dem om å snakke om det å lede kollegaer.

80 Gurr, D., Drysdale, L., Ylimaki, R. M., & Moos, L. (2011). Preparing instructional leaders. In *US and Cross-National Policies, Practices, and Preparation* (pp. 125-152). Springer Netherlands.

FORHOLD SOM UTFORDRER MELLOMLEDEREN

Ingen av informantene klarte å definere og avgrense jobben sin. En informant beskrev den som «vag og amorf» og mange sa at den var uklart strukturert. De beskrev en skolekultur som handlet om å gjøre ting slik man alltid har gjort det, med liten interesse for endring. De fleste informantene syntes det var vanskelig å lede en heterogen gruppe mot felles mål. De hadde aldri tid til å få gjort jobben skikkelig; mye av arbeidet er reaktivt (man kan plutselig bli opptatt med noe som MÅ ordnes). Presset om stadig bedre elevprestasjoner var også uttalt. Informantene følte seg dårlig forberedt på jobben og sa at de ikke fikk noen skikkelig innføring i arbeidsoppgavene.

FORHOLD SOM KAN GJØRE JOBBEN ENKLERE

Det er viktig å finne sine sterke sider, bli kjent med de man skal lede og utvikle sin egen lederstil, å kjenne seg selv og ha tid til refleksjon. De ville også gjerne ha en mentor som de kunne snakke med om ting de opplevde.

Studien konkluderer med at mellomledere har mange utfordringer, og de fleste ligger utenfor deres kontroll. Noen forhold kan de imidlertid kontrollere, for eksempel ved å prioritere på måter som gjør det enklere å overleve i jobben. I alt lederskap er mål, retning og hensikt viktig, og mellomledere trenger en annen opplæring enn lærere.

Kaparou & Bush (2015) har intervjuet greske rektorer, mellomledere og fagledere og finner at i byråkratiske systemer er forventninger om hva som skal gjøres ofte av administrativ art. Når de snakker om arbeidet sitt, forsøker skolelederne å opptre «byråkratisk korrekt» (s. 329) ved å referere til overordnede mål. Lærervurdering betraktes som en trussel, ikke en mulighet for forbedring, og lærernes fagforening vil ikke at skoleledere skal «overvåke» lærerne. I stor grad handler dette om lav tillit til at lederne har den nødvendige kompetansen, og om at formelle evalueringer vanligvis gjennomføres etter klager. Lærerne har ansvar for undervisningen, og det er liten forståelse for at pedagogisk arbeid trenger støtte eller veiledning. Selv om styringsdokumenter omtaler dem som pedagogiske ledere, har lederne få muligheter til lokal tilpasning. Ettersom det mangler en klar ansvarsplassering og identifikasjon av hvem som skal utøve pedagogisk ledelse, blir det ofte en funksjon som lærere ivaretar.

Koh, Gurr, Drysdale & Ang (2011) har brukt intervju til å undersøke arbeidssituasjonen til 12 rektorer og mellomledere i grunnskolen i Singapore, hvor hver skole har en rektor og to viserektorer samt et team av fagledere (teamledere) som skal støtte lærernes pedagogiske arbeid. Skolene er organisert i avdelinger og kan ha opptil 3000 elever. I 2009 var gjennomsnittlig klassestørrelse 34,2 elever. Forskerne ønsket å få rektor/viserektors syn på mellomlederfunksjonen. Dataanalysen viste at mellomlederens arbeidsoppgaver kunne grupperes under følgende sju tema:

MELLOMLEDERNES ARBEIDSOPPGAVER

1.	Undervisning og læring
2.	Utvikle visjon, vise retning
3.	Lede lærere
4.	Kommunisere
5.	Utvikle seg som leder
6.	Roller i endring
7.	Utfordringer

Rektor og viserektorer mener at teamledernes kjerneoppgaver er 1) *undervisning og læring* samt 3) *lede lærere*. De skal arbeide som eksemplariske rollemodeler og ha ansvar for å finne og spre gode praksiser blant lærerne. På tema 2) *utvikle en visjon og vise retning*, mener rektor og viserektor at teamlederne bør utvikle sin evne til å tenke strategisk, ha et fugleperspektiv på aktivitetene, se ut over snevre avdelingsinteresser og sette skolens interesser først. De må forstå at alle som har lederfunksjoner samarbeider for å sikre at skolen når sine strategiske mål. På tema 4) *kommunisere*, mener rektor og viserektor at teamlederne fungerer som mellomledd og kommunikasjonskanal mellom rektor/viserektorer og lærerne («vi ser lærerne en gang i uken, de ser dem daglig», s. 615). På tema 5) *stadig utvikle seg som leder* og tema 6) *roller i endring* sa rektor og viserektor at teamlederne har stor administrativ arbeidsbyrde i form av standarder som skal innfris og skjema som skal fylles ut og at de står i et krysspress. De får veiledning av rektor og viserektor, som oppfordrer dem til å ta ansvar for sin egen profesjonsutvikling, melde seg på kurs og utvikle sine ferdigheter. Når det gjelder den siste kategorien, 7) *utfordringer*, mener rektor og viserektor at teamlederne må finne måter å takle motstand fra lærerne. De påpeker at teamlederne må lære å organisere tiden sin fordi de har en vanskelig arbeidssituasjon med mange arbeidsoppgaver i tillegg til sin undervisningsstilling.

I diskusjonen spør forskerne om rektor og viserektor, når de svarer på studiens spørsmål, har smeltet sammen, eller *amalgamert* det teamledernes jobb faktisk går ut på med en idealisert versjon av hva de bør gjøre.

Leithwood (2016) har gått gjennom 42 studier for å identifisere mellomledernes bidrag til elevenes læringsutbytte og skolens utvikling, hvilke utfordringer mellomledere møter og under hvilke forutsetninger de lykkes i jobben. Et funn er at mellomledere kan ha en positiv innvirkning på elevenes læringsutbytte, og at motkrefter kan være lærerorganisasjoner, lærerkulturer, noen rektors oppfatning av roller og ansvar og mellomlederne selv. Studier som har undersøkt effekt av ledere, lærere, skolen og distriktet på elevenes læringsutbytte finner at effekten øker jo nærmere eleven funksjonen er⁸¹.

Mellomledere er normalt lengre i jobben enn rektor, og utvikler ofte tettere og mer tillitsfulle bånd til lærerne, også fordi de deltar i lærernes profesjonsutvikling. Mange lærere (og deres fagforeninger) er skeptiske til flere mellomledere i skolen – særlig hvis hensikten er at de skal observere undervisningen. Mellomledernes ansvar og oppgaver bestemmes som regel av rektor og stillingen er ofte ikke klart definert. Noen mener at mellomledere skal være tilgjengelige når rektor trenger dem og handle på rektors initiativ, mens andre betrakter ledelse som distribuerte praksiser i organisasjonen. Studier finner også at mange mellomledere ikke ønsker et utstrakt lederansvar.

Studier⁸² som har undersøkt skoler hvor mellomledelse fungerer godt, finner disse kjennetegnene på gode mellomlederpraksiser:

KJENNETEGN PÅ GODE MELLOMLEDERPRAKSISER
Kollegial ledelsesstil
Klar idé om målet, hvordan det rent praktisk kan nås og god ressursstyring
Stor oppmerksomhet om undervisning og læring og et velfungerende vurderingssystem
Konsistent elevsentrering og elevautonomi
Strukturerte timer og jevnlig tilbakemeldinger
God organisering av hjemmearbeid, vurderingspraksiser mv.
Klare rutiner og praksiser i timene
Pensum er tilpasset elevenes behov

Leithwood (2016) konkluderer med at rektorer og mellomledere *sammen* kan utøve god pedagogisk ledelse og bidra substansielt til å forbedre skolen. Forutsetningen er imidlertid at mellomlederne får rektors helhjertete støtte.

McCauley-Smith (2013) har fulgt en fusjonsprosess mellom tre skoler i nord-England (en grunnskole, en spesialskole og en videregående skole) som ble samlokalisert i 2005. Målet var å få lederne for de tre institusjonene til å fungere som et lederteam i den nye institusjonen. Prosessen er evaluert som svært vellykket, både når det gjelder gjennomføring av fusjonen og de resultatene den nye skolen kan vise for seg. Ettersom man ikke ville videreføre tradisjonell ledelse, ble det tatt initiativ til et system for *samledelse* (co-leadership). Stillingen som rektor ble betraktet som overflødig, selv om de funksjonene som lå til stillingen var nødvendige. Det første man gjorde var å få plassert de riktige personene i de riktige stillingene, og det andre var å utforme en HR-strategi. Et lederutviklingskurs basert på problem-løsende aktiviteter og tilpasset fusjonsprosessen hjalp mellomlederne til økt forståelse for hvilke situasjoner de må forholde seg til som ledere. Hvordan de skal lede diskusjoner, møte uenighet og spenninger, anerkjenne andre og andres perspektiver samt

81 En studie av 30 mellomledere ved 10 videregående skoler i New Zealand fant at studentenes bakgrunn og SØS forklarte mellom 46 % og 62 % av variasjonen i elevenes læringsutbytte og at mellomlederne forklarte mellom 16-22 %. En annen fant at lærere i et lite distrikt i NC forklarte 54 % av variasjonen i læringsutbytte, mens skole og distrikt forklarte respektive 20 % og 25 % av variasjonen. I et stort distrikt i Florida var tallene 75-85 % for lærere, skolen 12-15 % og distriktet 4-6 %. Det kan se ut som om mellomledere som arbeider i små distrikter i USA har større sannsynlighet for å påvirke elevenes læringsutbytte enn mellomledere i større distrikter.

82 Harris, A., Jamieson, I., & Russ, J. (1995). A study of 'effective' departments in secondary schools. *School organisation*, 15(3), 283-299.

reflektere over egen praksis. De utviklet seg personlig, fikk lederferdigheter ut over det de hadde som lærere, ble bedre på strategisk tenkning, empati og det å kunne dele god praksis. Den nye skolen har blitt kjent for god personalpolitikk, noe som har gitt økt status og flere søkere. Studien konkluderer med at både individuelle ledere og ledelse er nødvendig.

Mulholland, McKinley & Sproule (2017) tar utgangspunkt i forskning som viser at læreryrket preges av tidspress, problemer som må løses der og da, disiplinproblemer, mye hjemmearbeid og lite lederstøtte. Ettersom forskning også viser at langvarig stress kan føre til utbrenthet og manglende jobbmotivasjon, har forskerne gjennomført en survey i skotske videregående skoler hvor deltakerne svarte på om de har en stressende arbeidssituasjon.

DELTAKERE I SURVEY	ANTALL	SVÆRT STRESSENDE ARBEIDSSITUASJON
Lærere	399	51 %
Mellomledere	185	66 %
Rektorer	175	47 %

Dette er en klar økning fra undersøkelser tidlig på 2000-tallet da vel 30 % av mellomlederne rapporterte om en svært stressende arbeidssituasjon. Noe av forskjellen mellom gruppene kan forklares med at rektorene ikke underviser, mens de fleste mellomlederne både er ledere og lærere. De må forholde seg til en kontinuerlig strøm av daglige stressorer og har ikke alltid kontroll over sin arbeidshverdag. I tillegg til å håndtere vanlige jobbkrav som alle ansatte må forvente, driver de i løpet av en dag et utstrakt horisontalt og vertikalt relasjonsarbeid med svært mange personer. Mellomledere som også underviser må balansere undervisningsoppgaver med en rekke andre skolerelaterte gjøremål, de må forholde seg til konflikter mellom elever og mellom elever og voksne, foreldrehenvendelser og eksterne krav og forventninger. I tillegg har de sjelden tid til å drive med det utviklingsarbeidet de gjerne skulle ha gjort og får selv bare tilfeldige tilbud om etter- og videreutdanning. Mange mellomledere nevnte også lavt engasjement blant lærerne som en viktig stressfaktor i deres jobb.

Muños & Barber (2011) har statistisk analysert (ANOVA) hvilket jobbinhold det er som virker mest attraktivt for søkere til mellomlederstillinger i Kentucky. Bakgrunnen for studien er at det er få søkere til stillinger som mellomleder i USA. Økt accountability har endret lærernes arbeidssituasjon, og mellomlederne opplever at de står overfor nye krav og forventninger. Forskerne finner at det er større sannsynlighet for at gode kandidater søker stilling som mellomleder hvis jobben inneholder profesjonsfaglige lederoppgaver enn hvis det er en rent administrativ stilling med mye ansvar for elevdisiplin. Studien konkluderer med at de som skal lyse ut lederstillinger må ta hensyn til dette.

Ng (2015) mener at kvalitetsdebatten står i et spenn mellom luftige idealer og det man rent faktisk kan oppnå. Han argumenterer for at det ikke har noe for seg å lage en standard definisjon på kvalitet i utdanning, ettersom det lett kan bli en idealisert versjon av hva utdanning bør være. I studien har han spurt mellomledere i Singapore hva de legger i kvalitet i utdanning og hvordan de mener at kvalitet kan utvikles. Mellomlederne som er intervjuet mener at kvalitetsutvikling er helhetlige prosesser. Kvalitet er at elevene får den kunnskapen og de ferdighetene de trenger for å fungere i fremtidens skole, at utdanningen utvikler deres kreativitet, øver kritisk tenkning, gir dem lærelyst og verdier og holdninger som respekt, vennlighet, rettferdighet, omtanke for andre osv. Kvalitet i utdanning forutsetter dyktige lærere som er engasjerte, inspirerende og omsorgsfulle og kan legge til rette for gode læringsprosesser tilpasset den enkelte og fremme et godt læringsmiljø. En hindring kan være for stor avstand mellom luftige visjoner og hverdagen i klasserommet. Hvis man ønsker forandring er det viktig å forstå at praktikere har behov for å vite at de holder på med meningsfulle og byggende aktiviteter. Noen av informantene mente at skolen trenger mindre byråkratiske strukturer og at det heller etableres strukturer som støtter utvikling av kvalitet i utdanning, ikke strukturer som styrer ansattes handlinger i en retning som er bestemt utenfor skolen. Hvis man skal kunne lære fra andre, må man gå i dybden for å forstå både kontekst og prinsippene for å lykkes, ikke blindt importere andres tiltak og tilnærming.

Paranotic, N., & Riveros, A. (2017) har undersøkt hvordan mellomledere snakker om jobben sin, og kategorisert funn fra en kvalitativ intervjustudie i seks

metaforer (liason, rollemodell, koordinator, lagersjef, advokat og filter) som presenteres her:

FUNKSJON	OPPGAVER
Liason	Intervjuene viste at liason-funksjonen stod sentralt i mellomledernes arbeid. Samtidig som de er lærere, er de administrasjonens «øyne og ører». Det er en stor fordel at de vet hva som foregår «på gølv», noe som gjør dem til skolens perfekte knutepunkt. Deres særlige bidrag til skoleorganisasjonen ligger i kollegialiteten: «vi kjenner hverandre». Selv om de kunne fungere som «administrasjonens stemme», opplevde de ikke å ha reell makt eller autoritet, noe som kan skyldes måten skoler er organisert på – mange formelle og uformelle strukturer. De mente også at de, ved å fungere som liason, gjorde mange oppgaver som lærerne burde ha gjort.
Rollemodell	Ofte er det dyktige lærere som rekrutteres til stilling som mellomleder, og de ser det som sin jobb å modellere for sine kollegaer hva dyktige lærere gjør. Når de skal forklare hvorfor de fungerer godt som leder, viser de til trekk ved sin personlighet (en person som får ting gjort, får folk til å samarbeide osv.). Flere av dem betraktet seg ikke primært som leder, men så arbeidet de gjorde som en viktig del av det å være lærer.
Koordinator	Mellomledere var opptatt av hele tiden å se ting i den store sammenhengen. Aktiv deltakelse i planlegging, iverksetting osv., hjalp dem til å se det store bildet. De så seg også som sentrale aktører i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. De var opptatt av å se fremover, og det var viktig å sørge for at avdelingen ikke stagnerte, men var i utvikling. Den autoriteten de hadde i sin funksjon var i stor grad knyttet til den troverdigheten de hadde som lærer.
Lagersjef	Mellomledernes viktigste arbeidsoppgave var å holde orden på utstyret i skolen. Hvis lærere skal kunne gjøre jobben sin, må alt utstyret være i orden. Vanlige og nødvendige arbeidsoppgaver er å kjøpe inn og skifte batterier, binders og stifter og passe på at utstyret i gymsalen er i orden. Mellomledernes oppgave som kontrollør av skolens lagerbeholdning, rekvisita/kontorutstyr er underrapportert i forskningen, og må kunne betegnes som et kunnskapshull.
Advokat	En funksjon mellomledere ivaretar er å «holde administrasjonen ansvarlig» ved å stille de nødvendige spørsmålene og gjøre ledelsen klar over hva som rører seg blant de ansatte. Timeplanlegging var en sentral arbeidsoppgave som også ga mellomlederne mulighet til direkte å påvirke skolens utviklingsarbeid. De kan også påvirke pensum og hvilke lærere som skal samarbeide.
Filter	Mellomlederne tok imot beskjeder, tolket disse og påvirket hva informasjonen ble brukt til. Noen ganger må de filtrere (avgjøre hva som skal sies og hvordan). De så det som en viktig oppgave å beskytte faget, avdelingen, elevene, skolen.

De som ble intervjuet var enige om at det ikke var noen spesifikke krav til utdanning/bakgrunn for stillingen og at det ikke er utviklet standarder for yrkesutøvelsen. En grunn til at de blir rekruttert til jobben er at de «står ut» blant lærerne. Opplæringen består av korte kurs – noe forskerne påpeker er «skammelig» lite forberedelse til en lederstilling.

Mellomlederne har ikke én, men flere jobber, og opplever liten anerkjennelse for arbeidet de gjør. Manglende formell jobbdefinisjon gjør at de heller ikke får opplæring, veiledning og støtte. I og med at de står mellom skolens ledelse og lærerne, forholder de seg til to verdener, men hører ikke hjemme i noen av dem, og deres verden er ikke klart avgrenset⁸³. Studien viser at mellomlederens arbeidssituasjon er kompleks og ikke fullt ut forstått. De er i en posisjon til å bidra substansielt til implementering av policy – forutsatt at de har støtte og autoritet, men det kan også motsette seg forandring fordi de ønsker å bli betraktet positivt av sine kollegaer.

Oppsummering 3.3:

Studiene som er presentert under delkapittel 3.3 viser at mellomlederens jobb i stor utstrekning defineres av rektors preferanser og at mellomledere har helt forskjellige oppgaver og arbeidssituasjoner. De er ledere bare i relasjon til rektor, som har den formelle makten og statusen og er den *egentlige* lederen, noe som gir mellomlederfunksjonen et mer *personlig* enn profesjonelt preg. Selv når rektor har delegert arbeidsoppgavene, kan han eller hun akseptere at lærere går forbi mellomlederen og rett til rektor hvis de mener at saken er viktig nok. Dette underminerer mellomledernes autoritet og gjør dem svært avhengige av rektor. Mange mellomledere har en ufri stilling med lav anerkjennelse og må spørre om alt. De fleste mellomledere har undervisning som en del av stillingen sin, og kan oppfattes mer som lærere enn ledere. Dette kan både skyldes at de selv opprettholder sin læreridentitet, men også at de er leder *light* fordi rektor ikke helt gir dem «lov» til å være leder. Når de verken forventes å være ledere eller behandles som ledere, mangler de helt grunnleggende, nødvendig støtte i organisasjonen. Jobben som mellomleder i skolen er stressende, og det blir sjelden tid til utviklingsarbeid og egenutvikling. I flere land

har skolen lenge vært sentralt styrt, noe som fører til at skoleledelse preges av administrative rutiner og byråkrati. I slike systemer er lærerne ofte skeptiske til ledelsen, som lanserer forslag om nye praksiser som røper at de ikke forstår hverdagen i klasserommet. Lærerne ønsker heller ikke flere lederfunksjoner i skolen eller systemer for lærervurdering, fordi de opplever at lederne ikke har den kompetansen som trengs for å gi dem tilbakemeldinger på jobben de gjør. Derfor vil også lærerne ha praktisk hjelp og støtte, men ikke inngripen i sin undervisning. Mange mellomledere ønsker å være pedagogiske ledere, og forskere påpeker at *sammen* kan rektor og mellomlederne fungere som en fornyende kraft i skolen. Motkreftene er identifisert som noen lærerkulturer, lærerorganisasjoner, mellomledere og rektorer. Urealistiske, luftige policyideer om hva det kan være mulig å få til i skolen er lite produktivt – idealer om skoleutvikling må prøves mot de faktiske og praktiske mulighetene som finnes i skoleorganisasjonen.

Implikasjoner for utforming av kurs

- Kurset må legge vekt på forholdet mellom rektor og mellomledere
- Kurs for mellomledere må utvikle deres profesjonskompetanse, ikke bare generiske lederferdigheter
- Kurs bør ta opp hvordan de skal mestre stressende arbeidsdager
- Mellomledere trenger opplæring i samarbeid (hvordan de skal lede diskusjoner, håndtere uenighet, takle spenninger, ta andres perspektiv og komme frem til enighet i gruppen)

3.4 MELLOMLEDERES OPPLÆRINGSBEHOV

I dette delkapitlet er det samlet 10 artikler (Abebe et al., 2010; Arar, 2014; Barnett, Shoho & Oleszewski, 2012; Gurley, Anast-May & Lee, 2015; Ng & Chan, 2014; Nicolaidou & Petridou, 2011; Oleszewski, Shoho & Barnett, 2012; Pirola, 2015; Thorpe & Bennett-Powell, 2014 og Wilson & Xue, 2013), som på ulike måter har undersøkt hvilke opplæringsbehov mellomledere i skolen har. Noen studier har undersøkt mellomledernes egne oppfatninger om opplæringsbehov, mens andre er evalueringer av opplæringsprogram.

83 Busher, H. (2005). Being a middle leader: Exploring professional identities. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 25, 137-153.

FORFATTERE	LAND	HAR UNDERSØKT
Abebe, Lindsay, Bonner & Heck (2010)	USA	Hvordan mellomledere, etter å ha gjennomført et lederutviklingsprogram, oppfatter sine opplæringsbehov.
Arar (2014)	Israel	Hvordan mellomledere betrakter relasjonen mellomleder-reaktor og hvilke muligheter de har for forfremmelse
Barnett, Shoho & Oleszewski (2012)	USA	Hvordan nye og mer erfarne mellomledere opplever sin jobbsituasjon
Gurley, Anast-May & Lee (2015)	USA	Et toårig lederutviklingsprogram som er utviklet i samarbeid mellom skole og universitet
Ng & Chan (2014)	Kina	Hvordan mellomledere opplever sine opplæringsbehov
Nicolaidou & Petridou (2011)	Kypros	Deltakernes opplevelse av kvaliteten på eksisterende opplæringsprogram
Oleszewski, Shoho & Barnett (2012)	USA	Har gått gjennom forskning om mellomledere for å fastslå hvordan de blir forberedt på rektorjobben
Pirola (2015)	Italia	Hvordan mellomlederfunksjonen ivaretas i italienske skoler
Thorpe & Bennett-Powell (2014)	England	Hvordan mellomledere i videregående skoler oppfatter sine læringsbehov etter å ha gjennomført et opplæringsprogram
Wilson & Xue (2013)	Kina	Formelle og uformelle lærings situasjoner

Etter å ha spurt mellomledere om hvordan de selv vurderer sine opplæringsbehov, finner **Abebe, Lindsay, Bonner & Heck (2010)** store forskjeller i gruppen avhengig av kjønn, geografi, hvor mange års yrkeserfaring mellomlederen har, om skolen ligger i by eller på landet, om det er grunnskole eller videregående. Forskerne konkluderer med at de arbeidsoppgavene mellomledere gjør i liten grad forbereder dem på hvordan de skal lede en skole og drive skoleutvikling. Mellomlederne har i stor grad trivielle, administrative arbeidsoppgaver som timeplanlegging, observasjon av lærernes undervisning, elevatferd, foreldremøter og rent byggtekniske spørsmål. Studien konkluderer med at opplæringsprogram for mellomledere må være fleksible og ta hensyn til forskjellene innad i gruppen ved å ta utgangspunkt i *faktiske* kunnskapsbehov – ikke antatte.

Arar (2014) har gjennomført en survey blant 27 mellomledere i arabiske skoler i Israel, hvor utdanningssystemet er tradisjonelt og hierarkisk-administrativt. I 2007 ble reformen *New Horizon*, lansert, og Arar ønsker å finne ut hvordan mellomlederne oppfatter sin rolle; hvilke forventninger de har til rektor; om de betrakter jobben som en karrierevei og hvilke personlige karakteristikk de mener trengs for å fungere i

jobben. Tradisjonelt har mellomlederen vært skolens vaktmester, med arbeidsoppgaver som ble bestemt av rektor og varierte fra dag til dag. Etter reformen har de fått ansvar for reformimplementering, skoleutvikling og innovasjon. Dette har skapt spenninger mellom mellomlederne og lærerne, men de mellomlederne som ble intervjuet mente at jobben hadde blitt mer faglig interessant etter reformen.

Intervjuene viser at klar jobbdefinisjon og komplekse arbeidsoppgaver gjør det vanskelig for en mellomleder å utvikle seg – både som leder og profesjonelt. Mellomlederne er opptatt av sin autoritet og forventer at rektor støtter dem – særlig hvis lærere går forbi dem og rett til rektor når det er noe de er misfornøyde med. Behovet for støtte fra rektor nevnes i flere sammenhenger. På spørsmål om hvilke kvalifikasjoner de mener en mellomleder bør ha, svarte de at faglig autoritet er viktig for å få respekt blant lærerne. Gode mellomledere er gode prosjektledere, kan organisere, etablere og opprettholde kollegiale relasjoner, de kan lytte og samtale, kjenner lov- og regelverket og fremstår tillitsvekkende og med integritet. Mellomlederne trenger veiledning i jobben og forventer at rektor er tilgjengelig, oppmerksom, deltakende, støttende og inkluderende. Særlig understreker de at

rektor må ta dem med i strategiske vurderinger. Aller helst vil de arbeide selvstendig med faste arbeidsoppgaver, som veiledning av lærere, ulike prosjekter og vurdering av lærernes undervisning.

Barnett, Shoho & Oleszewski (2012) har gjennomført en studie som gikk over tre år og omfattet 103 mellomledere i grunn- og videregående skoler i Texas. Det ble gjennomført intervjuer for å avdekke hva mellomlederne oppfattet som de største utfordringene i jobben; hva de var best og dårligst forberedt på og hva som må være på plass om de skal kunne gjøre en god jobb. Data ble analysert for å avdekke forskjeller og likheter mellom 37 mellomledere som hadde kort erfaring og 66 som hadde vært i jobben mer enn tre år. Forskerne fant ingen stor forskjell mellom gruppene, og konkluderer med at arbeidsmengde og oppgavehåndtering kan forklare mellomlederens utfordringer. Tradisjonelt har mellomledernes viktigste oppgave vært å avlaste rektor, og de har stort sett fått arbeidsoppgaver delegert ad hoc. Mange mellomledere vil heller engasjere seg i faglige oppgaver enn å holde orden på elevene, men fortsatt er det få som faktisk gjør faglig arbeid. Noen forskere spør om dette kan skyldes at de mangler nødvendig kunnskap og kompetanse, og foreslår at mellomlederne deltar på kurs og etterutdanningstilbud for lærere. Andre forskere påpeker at mellomlederne bør være mer i klasserommet og høre på undervisningen – slik at de lettere kan ha samtaler med lærerne om det de har observert. Et tredje forslag er at mellomlederne får mentorer som kan hjelpe dem til å utvikle sine ferdigheter som undervisningsledere.

UTFORDRINGER I JOBGEN SOM BLE NEVNT AV BÅDE NYE OG MER ERFAARNE MELLOMLEDERE

Arbeidsmengde og å få tiden til å strekke til
Elevsaker
Foreldrespørsmål
Spørsmål fra lærere og andre ansatte
Problemer som angår undervisningen
Forventninger til seg selv og andre
Forventninger fra andre

Alle, både nye og mer erfarne mellomledere, hadde størst problem med arbeidsmengden og å få tiden til å strekke til. Det neste problemet var konflikter som involverte elever; særlig ble disiplin og oppmøte oppfattet som vanskelig å håndtere. De følte ofte at

de måtte fatte avgjørelser på svakt faktagrunnlag. Misfornøyde foreldre ble også hyppig nevnt som årsak til slitasje, samt læreres motvilje mot å forandre sin undervisning. Erfarne mellomledere rapporterte noe oftere enn nye om utfordringer knyttet til undervisningsoppgaver. Det handlet om vurdering, om bruk av data og analyse, implementering av programmer og oversikt over skolens undervisning.

Nye mellomledere følte seg godt forberedt på å jobbe med folk, etablere relasjoner, veilede lærere og ta seg av elevene. Få mente at de var godt forberedt på juridiske spørsmål, dataanalyse og problemløsning, men mente at de behersket spesialundervisning og testing, hadde nødvendige lederferdigheter og kunne kommunisere med elever og foreldre. De følte seg dårlig forberedt på å takle konflikter og arbeide med folk, men sa at det var mange jobbkraav de egentlig ikke forstod (særlig undervisningsrelaterte) og at de trengte organisasjonsforståelse og lederferdigheter om de skulle kunne gjøre jobben på en god måte.

Selv om noen mellomledere sa at de likte å jobbe med lærervurdering og observere læreres undervisning, var det mange som ikke følte seg forberedt på slike arbeidsoppgaver. En tredjedel (32 %) av de nye og 21 % av de erfarne var ikke forberedt på slike oppgaver. Dette er et noe urovekkende funn, i lys av store forventninger om at det er her mellomlederne kan bidra mest. I spørsmålet om hva som trengs for å gjøre en god jobb ble det identifisert tre kvaliteter:

- 1) emosjonell intelligens; 2) fleksibilitet;
- 3) positivt forhold til andre mennesker.

Mellomlederne fremhevet betydningen av å ha et åpent sinn, være tilpasningsdyktige, behandle folk likt og rettfærdig. På spørsmål om hva de betraktet som viktige profesjonskvaliteter, svarte de lederferdigheter, kommunikasjonsferdigheter, relasjonsferdigheter og organisasjonskunnskap.

Det ble avdekket en inkonsistens i materialet. Mens 38 % av nye mellomledere og 21 % av de erfarne oppga at de ikke var godt nok forberedt på arbeidsoppgaver knyttet til undervisningen, ble dette i liten grad nevnt av nye (5 %) og erfarne (8 %) som viktige kompetanser for å kunne lede det pedagogiske arbeidet. Her vektla de i stedet generiske kompetanser som leder-, relasjons- og kommunikasjonsferdigheter samt organisasjonsforståelse. I undersøkelsen uttrykte de lite bekymring for vurdering, implemente-

ring og profesjonsfaglige spørsmål som undervisning og dataanalyse. Samtidig ble disse temaene nevnt som områder de ikke kan godt nok. Forskerne spør om det kan være uklart for dem om de har ansvar å bidra til økt læringsutbytte i skolen. Studien bekrefter tidligere studier som viser at mellomledere bruker svært mye tid og energi på administrative oppgaver, noe som går ut over faglige oppgaver. Stort samsvar i svarene fra nye og erfarne mellomledere, kan dessuten tyde på at det å være mellomleder ikke forandrer seg mye over tid.

Gurley, Anast-May & Lee (2015) presenterer et toårig opplæringsprogram for mellomledere, utviklet i samarbeid mellom et universitet og et distrikt i USA. Ettersom flere rektorer nærmet seg pensjonsalder, ble kurset designet for å motivere mellomledere til å søke stilling som rektor. Programmet bestod av månedlige halvdags sesjoner hvor det ble lagt vekt på pedagogisk utviklingsarbeid, personlige lederferdigheter, undervisningsmetoder, dataanalyse, strategisk ressursutnyttelse og arbeid i nettverk. Programmet ble designet for å støtte mellomledere som hadde vist interesse for profesjonsutvikling; styrke deres lederferdigheter og lære dem hvordan de skal bidra i prosesser for profesjonsutvikling. Etter to år hadde 33 deltakere fullført. 12 sluttet av ulike grunner, 8 fikk rektorstilling mens de tok kurset. Seks deltakere pluss seks av de åtte som fikk rektorstilling ble intervjuet, og i tillegg ledere på distrikts- og programnivå. Studien skulle avdekke om deltakerne utviklet bedre lederevner, om de ble bedre kvalifisert til rektorstillinger og om programmet innfridde deres forventninger. På tvers av kjønn og alder sa deltakerne at det de hadde hatt størst utbytte av under kurset var de uformelle nettverksmøtene og de kollegiale diskusjonene som ga innsikt og ideer som de kunne bruke i sin egen praksis. Kollegialt samarbeid og det å få snakke med eller bli oppmerksom på ressurspersoner ble fremhevet som et viktig utbytte av kurset. Deltakerne rapporterer om en generelt bedret rolleforståelse og mener at programmet har gitt dem bedre oversikt

over skoleorganisasjonen, økt deres lederferdigheter og selvtillit, bedret deres evner til samarbeid og til å drive nettverksarbeid.

Ng & Chan (2014) mener å ha registrert tendenser til at skoleledere er desillusjonerte, at det kan være problemer med sviktende jobbmotivasjon og rekruttering. Derfor har de sett nærmere på hva som forventes av mellomledere og hva som er deres opplæringsbehov. Studien er gjennomført i Hong Kong, data samlet inn gjennom spørreskjema (N=106) og intervju av seks mellomledere (to linjeledere, to fagledere og to med andre lederfunksjoner) som deltok på programmet og hadde lang erfaring. Forskerne finner at de fleste mellomlederne oppga at de likte jobben sin, men var lite tilfredse med mulighetene for fremmelse. Samtidig ønsket de ikke å bli rektor. Over 30 prosent av respondentene i surveyen sa at foreldresamarbeid var vanskelig, og over 50 prosent oppga at jobbkravene de ble møtt med var forvirrende. I intervju ble dette utdypet slik: «Vi kan ikke ta avgjørelser og har lite handlingsrom ut over å gjøre det rektor forlanger. Likevel blir vi kritisert av kollegaer og foreldre» (s. 876). Hele 34,9 % oppga at foreldresamarbeid var vanskelig. I intervjuene beskrev mellomlederne seg som relasjonsbyggere og en bro mellom lærerne og rektor. De mente at en viktig del av jobben deres var å hjelpe rektor med å implementere reforminitiativ. En informant sa at dette kunne være vanskelig ettersom «lærere flest ikke liker å bli plaget – de har allerede nok å gjøre» (s. 880). En nærmere analyse av svarene viser at de ikke hadde klart for seg hva som er forskjellen på ledelse, styring og implementering. Forskerne anbefaler derfor at opplæringsprogram bygger på en grundig behovsanalyse og er målrettede.

Nicolaidou & Petridou (2011) har undersøkt nye skolelederes syn på et opplæringsprogram de har gjennomført på Kypros. Data ble hentet inn gjennom spørreskjema og intervju.

DELTAKERE (N=257)	SKOLESLAG	PROGRAMTEMA
171 mellomledere	Videregående	<ul style="list-style-type: none"> • Utdanningsledelse • Vurdering og evaluering • Disiplin og helse spørsmål • Generell pedagogikk
35 rektorer	Videregående	
51 rektorer	Grunnskole	

Kategorien *disiplin og helsespørsmål* ble oppfattet som den mest nyttige. Det kan skyldes at nye skoleledere, særlig mellomledere, ofte må takle problemer med elevatferd. Slik beskriver en av dem arbeidet sitt: «*Det er en myte at mellomledere har noe de skulle ha sagt i policyspørsmål. Vi har bare administrative arbeidsoppgaver, som å loggføre fravær og skulk, skrive anmerkninger osv. Dette tar så mye tid og oppmerksomhet at det verken blir tid eller energi igjen til å prøve ut det vi lærer i programmet*» (s. 730). Deltakerne kommenterte også at programmet var teoritunget: «*Ikke fikk vi bruke eksempler fra skolene våre; heller ikke fikk vi en case å kommentere – ikke en gang et hypotetisk scenario. Man kan ikke ha ledertrening uten praktiske øvelser. Jeg hadde forventet at vi skulle designe og prøve ut en plan for skoleutvikling, som et gjennomgående prosjekt*» (s. 731).

Kategorien utdanningsledelse ble oppfattet som middels viktig blant mellomlederne, mens det var ulik oppfatning blant rektorene i grunn- og videregående skole om kategorien vurdering og evaluering – noe som kan reflektere ulik vurderingspraksis i skoleslagene. Mellomlederne skåret kategorien generell pedagogikk som svært viktig, mens den var mindre viktig for rektorene. Hele 80% av deltagerne mente at programmet bidro til å utvikle gode skoleledere. Nesten halvparten mente at slike opplæringsprogram bør inkludere mentoring fordi det er svært viktig at nye rektorer og mellomledere kan støtte seg på erfarne kollegaer som de kan diskutere skolerelaterte ting med på en vennlig og uformell måte. De mente også at opplæringsprogram bør vare minst et år (65 %) og 42% synes det bør lede til en kvalifikasjon på lik linje med mastergrad. Forskerne konkluderer med at det trengs bedre samsvar mellom programmets innhold og deltakernes læringsbehov og at praktikere derfor må involveres i utarbeidelsen av lederprogram.

I en litteraturgjennomgang⁸⁴ presenterer **Oleszewski, Shoho & Barnett (2012)** forskning om hvordan mellomledere forberedes på jobben, hvilket tilbud de får om profesjonsutvikling, hva som er deres roller og ansvar og hvordan de sosialiseres inn i jobben. Et hovedinntrykk er at mellomledere ivaretar viktige funksjoner i ledelsen av skoler, men at de mangler en klar jobbeskrivelse og ofte får arbeidsoppgaver delegert på daglig basis, noe som gjør dem til en

underutnyttet ressurs i skolen og ikke forbereder dem på jobben som rektor. Hvis stillingen som mellomleder skal fungere som en karrierevei, må arbeidet mellomledere gjør faktisk støtte kompetanseutvikling. I de artiklene som er gjennomgått har mellomledere normalt disse tre hovedoppgavene:

- Elevoppfølgning
- Faglige oppgaver knyttet til undervisningen
- Personaloppgaver

Det er indikasjoner i forskningen på at mellomledere ikke føler seg godt nok forberedt på jobben, at de ikke har den nødvendige lederkompetansen og ikke føler seg kvalifisert til å overta i rektors fravær. De forberedes i liten grad på stillingen, og får lite systematisk kompetanseoppbygging. Det kan også se ut som om mange rektorer ikke betrakter mellomlederne som fremtidige rektorer. Når mellomledere blir spurt, påpeker de at de trenger kompetanse i å vurdere læreres arbeid, personalspørsmål, didaktikk, jus, økonomi og budsjettering, håndtering av krisesituasjoner og ulykkestilfeller etc. Det finnes mange lokale program, og de inneholder tema som veiledning, relasjoner, jevnlig tilbakemeldinger på jobben kursdeltakerne gjør, hvordan det er å arbeide i et system med økende ansvar for profesjonsutvikling. Det å ha en mentor betraktes som det viktigste tiltaket for å støtte mellomlederens kompetanseutvikling.

Litteraturgjennomgangen viser at sosialisering inn i stilling som mellomleder preges av tilfeldigheter. Mens noen mellomledere har rene administrative stillinger, arbeider andre mest med faglige spørsmål. Ettersom mellomlederne i stor utstrekning får sine arbeidsoppgaver fra rektor, kan stillingen som mellomleder beskrives som en *mosaikk av delansvar*. Gjennom jobben lærer de hva som forventes av dem og hvordan de skal oppføre seg. Det kan se ut som om det er noe helt annet å være mellomleder enn å være lærer. Mange mellomledere opplever at de gradvis fjerner seg fra lærerne og mister sin læreridentitet. Mens noen får «praksissjokk», går overgangen lettere for andre. Enkelte opplever at de «må» distansere seg fra lærerne fordi de forventes å være *street level bureaucrats*⁸⁵; førstelinjerepresentanter for forvaltningen i implementering av utdanningspolitikken.

84 Forskerne har gått gjennom artikler, bokkapitler og avhandlinger publisert i perioden 1970-2011

85 Lipsky, M. (1971). Street-level bureaucracy and the analysis of urban reform. *Urban Affairs Quarterly*, 6(4), 391-409.

HVA MELLOMLEDERE BRUKER TIDEN SIN PÅ	
Elevoppfølging	Slå ned på uro, se til at regler overholdes
Personaloppgaver	Planarbeid, møteorganisering, få fatt i vikarer osv.
Faglige oppgaver	Diskusjonspartner for lærerne om undervisning og vurdering

Usikkerhet knyttet til uklar jobbeskrivelse gjør mellomlederne frustrerte; de føler seg overarbeidet og synes det er vanskelig å prioritere. Mange sier at de gjerne skulle ha brukt mer tid på arbeid som kan støtte lærernes undervisning, men få av dem gjør dette, og bare når de blir spesifikt bedt om det eller selv ber om å få faglige arbeidsoppgaver. Mellomledere som brukte mest tid på faglig arbeid rapporterte om en mer positiv arbeidsdag fordi de følte at det de gjorde hadde betydning for utviklingen av skolen.

Pirola (2015) beskriver endringer i det italienske utdanningssystemet etter Lisboa-traktaten hvor autonome skoler har erstattet et sentralstyrt, byråkratisk system. Autonome skoler forventes å være fleksible, åpne og tilgjengelige, med ansvar for sine prestasjoner. I motsetning til mange andre land, har ikke Italia tradisjon for ansatte mellomledere i skolen. I autonome skoler må imidlertid noen ivareta nødvendige lederfunksjoner, og lærerne har fått nye arbeidsoppgaver i tillegg til sine tradisjonelle kjerneoppgaver. Lærere med tilleggsfunksjoner betraktes som viktige ressurser i de fleste skolene. Oppgavene kan være a) administrative, b) elevoppfølging, c) knyttet til undervisningen eller d) prosjektkoordinering. Lærere som får slike tilleggsoppgaver

har imidlertid ingen formell spesialisering, og gjør arbeidet i tillegg til sin egen undervisning. Lærere med tilleggsfunksjoner kan fungere som mellomledere eller fagansvarlige. Ettersom det er lite å vinne – økonomisk og karrieremessig – på å ta på seg tilleggsoppgaver, er lærerne mest sannsynlig motiverte av personlig- profesjonell utvikling. I følge Pirola (2015) har ikke det italienske utdanningssystemet utviklet et system for spesialisering og kompetanseheving. Skolen er ikke organisert som et profesjonsfelleskap hvor alle arbeider sammen for å nå pedagogiske mål, men består av to grupper som står mot hverandre: administrasjon og lærere. At kun *erfaring* anerkjennes som kvalifisering, svekker og ydmyker profesjonen i stedet for å styrke den.

Thorpe & Bennett-Powell (2014) rapporterer fra et prosjekt i England, hvor 33 mellomledere besvarte en online survey. 60 % av respondentene var kvinner og 40 % menn, og de var i 30-40-årsalderen. Deltakerne i studien hadde ofte svært uklare forestillinger om hvilke opplæringsbehov de hadde og svarte lite konkret på spørsmålene. De behovene som gikk igjen var teamledelse, hvordan få tiden til å strekke til, bedre forståelse av hvordan ting henger sammen og hvordan de kunne ta ansvar for andres arbeid. Det mest interessante og paradoksale funnet i undersøkelsen var at respondentene mente at de trengte mer opplæring på de områdene som de tidligere hadde rapportert at de kunne mest om og behersket best, særlig hvordan de kunne bidra til å øke elevenes læringsutbytte og bedre lærernes undervisning.

I en litteraturgjennomgang finner **Wilson & Xue (2013)** tre beslektede paradigmer som supplerer og nyanserer hverandre i forskningen om opplæring av skoleledere. De kan fremstilles slik:

TEORIGRUNNLAG	SYN PÅ LÆRING	IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS
Situert læring	Handling (praksis) og læring er ufravikelig koblet sammen	Læring skjer gjennom sosial samhandling, konkret erfaring, observasjon og refleksjon over det som er observert, samt aktiv eksperimentering. Samarbeid i praksisfellesskap gjør det mulig å bli enige om gode løsninger på problemer profesjonsgruppen hele tiden må forholde seg til.
Ekspansiv læring	Læring betraktes som <i>utvidende</i> erkjennelse, ikke som noe lineært.	Denne oppfatningen av læring plasserer den som skal lære i sentrum; bygger på autonomi og selvbestemmelse og er tilpasset individuelle behov og interesser. Det handler om å finne ut hvordan man som profesjonsfellesskap skal forholde seg til felles problemer. individuell læring integreres med læring i organisasjonen
Kritisk refleksjon	Læring skjer gjennom kritisk refleksjon over undersøkende aktiviteter.	Skoleledere må utvikle kritisk tenkning ved å reflektere over egne handlinger og den politiske og institusjonelle konteksten de fungerer som ledere i. Slik kan de bli bedre ledere. Dette forutsetter et system for profesjonslæring hvor man identifiserer og stiller spørsmål ved grunnløse antakelser, forstår hvordan man kan overkomme hindringer og utvikle strategier for organisasjonsutvikling.

Lite forskning om lederutviklingsprogram og lite evaluering av program som er utviklet og prøvd ut gjør at kunnskapsgrunnlaget for å utvikle nye program er svakt. Program for skoleledere har lenge inneholdt informasjon om lovverk og reformintensjoner for å sikre god implementering av reformer. Programmene har vært toppstyrte og ikke tatt hensyn til at skoleledere trenger å utvikle ferdigheter i problemløsning og kritisk tenkning. I dag trengs imidlertid skoleledere som er visjonære strateger, med mot og evne til å omdanne systemet og mobilisere alle relevante aktører i en felles innsats for å hjelpe lærerne til å bli selvhjulpne. Wilson & Xue (2013) har intervjuet 10 skoleledere i ulike skoleslag, blant dem var 6 mellomledere. Data ble analysert i kategoriene formelle og uformelle opplæringsmuligheter. Alle informantene hadde deltatt på kurs hvor teori hadde stor plass i programmet. Mens noen syntes det var vanskelig å se hvordan teorien kunne være til nytte i praksis, mente andre at de hadde hatt stort utbytte av å lese bøker og artikler.

Alle likte at programmene tok utgangspunkt i skolebasert praksis, og tre aktiviteter var særlig positive: skolebesøk; at erfarne og vellykkede skoleledere ble invitert til å holde foredrag og at de fikk jobbe case-basert og med problemløsning. Noen mente at

det hadde vært nyttig å få besøke eliteskoler med godt omdømme og svært gode resultater, mens andre opplevde at disse skolene bare viste frem en fasade. Informantene var opptatt av at det var svært vanskelig å implementere de siste utdanningsreformene, noe som skyldtes dårlig sammenheng mellom læreplanreformen og et foreldet eksamenssystem. Deltakerne mente at programmet la for liten vekt på skolens faglige arbeid når ikke slike problemer ble tatt opp. Intervjuene avdekket store forskjeller mellom skolene, både når det gjaldt økonomi og kompetanse, og viste at deltakerne hadde ulike opplæringsbehov.

Mange mente at det ble for lite tid til arbeidsplasslæring, og at programmet hadde mange muligheter som ikke ble godt nok utnyttet. De foretrekker å delta i profesjonsnettverk, samarbeide om caseoppgaver og få anledning til å eksperimentere i sin daglige praksis. Mange mente at kursene var for stramt styrt; de savnet muligheter til kritisk refleksjon og opplevde at deres egne behov og prioriteringer ble marginalisert.

Oppsummering 3.4

Studiene som har undersøkt mellomlederes opplæringsbehov bekrefter inntrykket av en yrkesgruppe som daglig utretter en endeløs rekke av nødvendige, praktiske arbeidsoppgaver. Forskerne spør om dette

er god ressursutnyttelse og om ikke mellomledere heller burde bruke tiden sin på oppgaver som kan fremme utvikling og nytenkning i skolen. I flere av artiklene påpeker forskerne at mange mellomledere er usikre, og antyder at dette kan skyldes uklare jobbeskrivelser. Samtidig kan denne usikkerheten skyldes at de ikke har et klart definert arbeidsområde som de har ansvar for, eller at de ikke har den nødvendige kompetansen for å utføre hele bredden av oppgaver som de forventes å skulle løse. Noen studier avdekket interessante inkonsistenser i mellomlederes svar på hva de trenger opplæring i. De kan for eksempel si at de mangler kompetanse og trenger opplæring på områder som de tidligere i samme undersøkelse har sagt at de behersker godt. De kan også si at de er misfornøyde med mulighetene for forfremmelse, men samtidig si at de ikke ønsker å bli rektor. Erfaring har høy status og betraktes som svært viktig, men samtidig avdekker studier store likheter mellom nye og mer erfarne mellomledere, noe som antyder at det ikke skjer en signifikant *kumulativ* utvikling av erfaring, kunnskap og kompetanse i årenes løp. Det er også en spenning i materialet mellom profesjonskunnskap på den ene siden og behovet for å utvikle generiske ferdigheter på den andre. Mange mellomledere opplever at de trenger generiske ferdigheter (ledelse, kommunikasjon, relasjonsbygging, konflikthåndtering etc.) og organisasjonsforståelse fordi de skal fungere som et bindeledd mellom ulike aktører i skolen – så å si «smøre maskineriet». Et gjennomgående funn er at mellomlederne er svært avhengige av rektor, som de forventer (men ikke alltid får) støtte fra, og at de ønsker seg en mentor som de kan spørre når de er usikre. Det mønsteret som avtegner seg er dermed at jobben som mellomleder er mer personlig enn profesjonell, og at erfaring er den viktigste kunnskapskilden i utviklingen av deres profesjonskompetanse.

Implikasjoner for utforming av kurs

- Kursene må ta høyde for at mellomledere ikke er en ensartet gruppe. De har mange forskjellige arbeidssituasjoner og ulike behov
- Forskningen finner ikke at nye mellomledere har andre opplæringsbehov enn mer erfarne
- Kursene bør være arbeidsplassforankret
- Kursene må utfordre deltakere på om erfaring alene er en god nok kunnskapskilde hvis de skal bidra mer i skolens pedagogiske arbeid og lede lærerprofesjonen

3.5 OPPSUMMERING KAPITTEL 3

Forskningen som er gjennomgått etterlater et inntrykk av at mellomledere er en lite homogen gruppe med ulike behov. Samtidig viser studiene påfallende stor likhet og mange fellestrekk – både innad i gruppen og på tvers av landegrenser og skoleslag. Likheten handler om at det normalt er rektor som bestemmer hvilke arbeidsoppgaver mellomlederne skal ha, og at de i løpet av en dag ivaretar svært mange praktiske arbeidsoppgaver. Fordi jobben ikke er definert med klart ansvar i skolens organisasjonskart (for eksempel som på universiteter og høyskoler hvor det er viserektorer for undervisning, forskning, innovasjon mv.), er den heller ikke avgrenset. Derfor varierer det fra skole til skole og kanskje til og med fra dag til dag hva mellomlederne faktisk gjør. Et fellestrekk ved arbeidsoppgavene er at de er praktiske og teknisk-administrative, og i liten grad knyttet til skolens faglige arbeid. Et annet interessant trekk er at det ikke ser ut som om mellomledernes opplæringsbehov påvirkes av antall år de har vært i stillingen. Mange av de inkluderte artiklene konkluderer med at det må tenkes nytt rundt stillingen som mellomleder, og det er enighet om at det distribuerte perspektivet på ledelse kan ha bidratt til økt forståelse for skolen som organisasjon, men at det ikke bidrar substansielt til å løse konkrete problemer i skolen. Kanskje skyldes det at det distribuerte perspektivet mangler en handlings-teori. Studier som har undersøkt læringsfelleskap (professional learning communities) sier en del om hva man *bør* gjøre for å få til samarbeid og profesjonsutvikling. Rådene de kommer med tar imidlertid i liten grad hensyn til strukturer og organisasjonsformer i skolen og kan derfor være vanskelige å implementere på varig basis. De læringsfelleskapene som beskrives er også mer preget av dialog og samtale med mål om bekreftelse enn av kritisk undersøkende profesjonslæring. I påfallende stor grad ser *erfaring* ut til å være mellomledernes viktigste kunnskapsbase. Svært mange studier finner at mellomlederne selv rapporterer at de har størst nytte av en mentor i form av en mer erfaren leder som kan gi råd og tips, bekrefte og nyansere og fungere som diskusjonspartner i en fortrolig og uformell atmosfære. Studiene gir et inntrykk av at dette er systemiske mønstre i skolen.

Implikasjoner for utvikling av kurs. Studiene viser at utviklingsprogram for ledere må ha en generisk del som tar opp a) personlige og b) strukturelle tema. I den delen som er a) *personlig*, handler det om å øke deltakernes selvinnsikt, la dem øve på relasjonsferdigheter som å ta den andres perspektiv, forstå hvordan man skal håndtere lojalitetskonflikter og hva som kjennetegner god konflikthåndtering etc. Den delen som tar opp b) *strukturelle* tema omhandler blant annet hva det innebærer å arbeide i og lede en organisasjon; hva det vil si å delta og bidra i en ledergruppe, ansvarsforholdet mellom ledelsen og de ansatte, rapporterings- og linjeansvar, budsjettering og økonomi og forholdet mellom organisasjonen og dens omgivelser.

I tillegg til den generiske delen trengs en del som er spesifikk for det kompetanseområdet som mellomlederen skal dekke. I utdanningssektoren handler det blant annet om å kunne tolke og forstå implikasjonene for skolen av nasjonal og internasjonal politikk-utforming, forholdet mellom policy og profesjon, forholdet mellom sentrale intensjoner og lokale tilpasningsmuligheter. Alle skoleledere må dessuten kjenne lov-, regel- og avtaleverket, læreplaner og retningslinjer. De må kjenne nyere utdanningsforskning, ha en plan for hvordan forskning skal kunne tas i bruk på skolen, vite hva som finnes av data om skolen, hvordan resultatdata skal tolkes og informasjonen brukes til å utvikle lærende prosesser, slik at skolens praksiser blir selvfornyende.

Lederutviklingsprogram for mellomledere må, for det *første*, hjelpe mellomlederne til å prioritere arbeidsoppgaver og vise dem hvilke feller de bør unngå når de skal styre tiden sin. Spørsmål om tidsbruk henger sammen med rolleavklaring og jobbforventninger (hva er viktigere enn annet). Nye mellomledere kan lære av mer erfarne hvordan de skal takle stort press som skyldes løpende hendelser som involverer elever og voksne i organisasjonen. For det *andre* må programmene hjelpe mellomledere til å vurdere og, gjennom blant annet rollespill og jobbtrening, utvikle sine personlige ferdigheter, selvbevissthet, emosjonelle intelligens og evne til konflikthåndtering. For det *tredje* må program for mellomledere styrke mellomledernes kunnskaper og kompetanse slik at de kan fungere som pedagogiske ledere.

Lederutviklingsprogram bør utvikles og gjennomføres i tett dialog med skolene i en region, gjerne gjennom skole-universitetssamarbeid hvor kandidatene kan prøve seg på reelle oppgaver i naturlige kontekster. Programmene må ta opp faktiske problemer i skolene og hjelpe deltakerne til å forstå de praktiske implikasjonene av reformintensjoner. Det må etableres forpliktende nettverk før, under og etter samlingene. Deltakerne må alltid komme forberedt til samlingene og forlate hver samling med en ny arbeidsoppgave som bygger kumulativt på tidligere arbeidsoppgaver.

4 SYNTESE

I en systematisk kunnskapsoversikt er syntesen en analytisk prosess hvor den samlede mengden data fra alle de inkluderte artiklene settes sammen på en slik måte at det genereres *ny* kunnskap. Denne systematiske kunnskapsoversikten er gjennomført for å identifisere hva forskningen sier om hvilke arbeidsoppgaver mellomledere i skolen har, og hva som er deres opplæringsbehov. Ettersom studiene entydig slår fast at mellomledere normalt gjør praktiske og ganske trivielle arbeidsoppgaver, har det vært enkelt å besvare første del av forskningsspørsmålet. Når det gjelder den andre delen av forskningsspørsmålet, hva som er deres opplæringsbehov, gir imidlertid ikke studiene et entydig svar. Dels skyldes dette at mellomlederes arbeidsoppgaver bestemmes av den enkelte rektor og varierer fra dag til dag og skole til skole, og dels at forskerne opplever diskrepans mellom det studiene finner at mellomlederne faktisk gjør og det de mener at de *burde ha gjort*.

Gjennomgående konkluderer forskning om skoleledelse med at kjennetegn på dyktige skoleledere er at de har en visjon for skolen og vet hvordan de skal balansere faglige og administrative oppgaver. I arbeidet med å nå visjonen, prioriterer de undervisnings- og læringskvalitet og utvikler læringsfellesskap. Presentasjonen av de inkluderte studiene i kapittel 3 viser imidlertid at mellomlederne knapt får tid til å «balansere faglige og administrative oppgaver» fordi arbeidsdagene deres er fylt opp med en lang rekke rene driftsoppgaver og hverdagslige støttefunksjoner som like gjerne kunne ha vært gjort av en vaktmester, assistenter eller teknisk-administrativt personale.

Basert på de analyserte studiene, kunne også Kunnskapssenter for utdanning ha anbefalt at kurs for mellomledere må hjelpe dem å balansere faglige og administrative oppgaver og følgelig inneholde litt av alt. Dette vil imidlertid ikke gjøre noe med hovedproblemet, som er at mellomlederne hovedsakelig bruker sin arbeidstid på nødvendig arbeid som

vanskelig kan klassifiseres som lederoppgaver. Hvis dette fortsatt skal være mellomledernes arbeidsoppgaver, kan kurs fylles med tips om praktiske løsninger og tekniske metoder og det spørres da om de i det hele tatt trenger kurs, eller om erfarne rektorer og mellomledere kan lære opp nyansatte.

Skal derimot mellomlederne, slik forskerne argumenterer, og som for øvrig er i tråd med en nasjonal ambisjon om styrket lærerprofesjon som ble varslet allerede i Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen*⁸⁶, bekreftet av et Ekspertutvalg som leverte en innstilling om lærerrollen i 2016⁸⁷, og fremhevet i Kunnskapsdepartementets nasjonale strategi for lærerutdanningen⁸⁸ i stedet bidra i skolens profesjonsfaglige utviklingsarbeid, må kursene ha en annen profil.

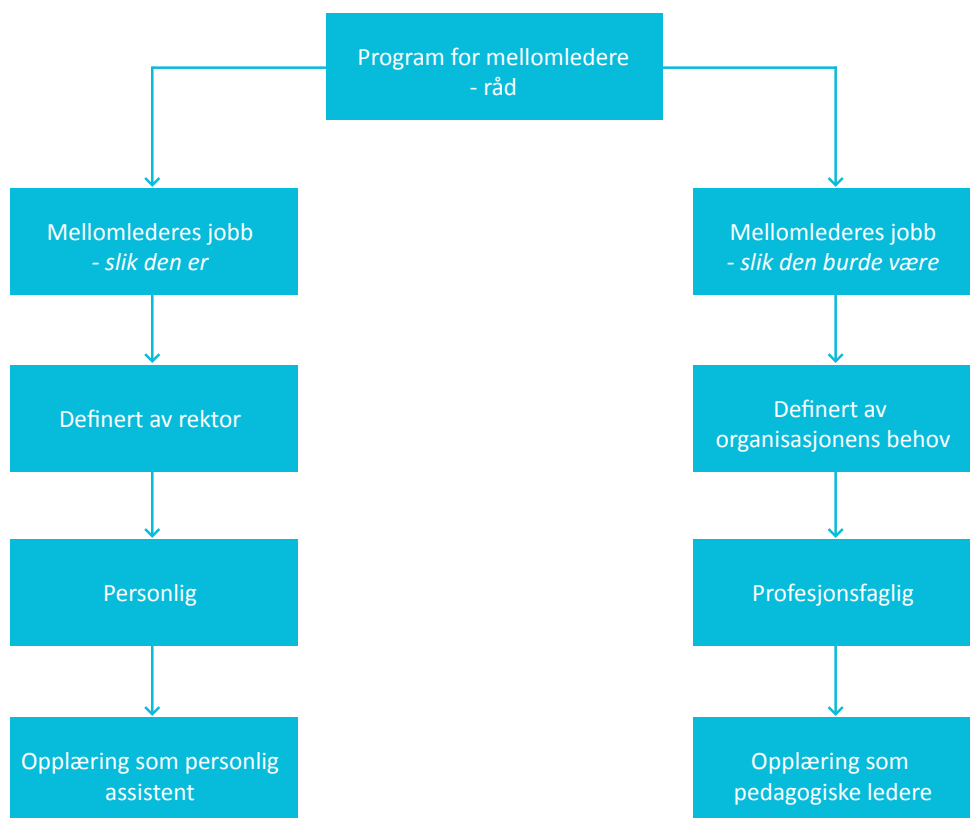
Valget som må tas i syntesekapitlet er derfor om analysen skal ta utgangspunkt i mellomledernes faktiske arbeidssituasjon, slik den beskrives i studiene, eller den arbeidssituasjonen forskerne mener at de *bør* ha.

På denne bakgrunnen ble dette rammeverket utviklet for syntesearbeidet:

86 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/>

87 <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7cc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>

88 https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da-83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf



Figur 2. To typer jobbinnhold

Hvis det skal skje en omlegging av mellomledernes oppgaveportefølje, slik forskerne anbefaler, må sektoren *først* løse problemet med hvem som skal gjøre alle de trivielle arbeidsoppgavene som skoleledelsen (rektorer og mellomledere) gjør i dag, og som ligger i figurens venstre del. Det virker usannsynlig at noen kan klare både en stor mengde praktiske arbeidsoppgaver, løpende kontakt med lærere, elever og foreldre, ha egen undervisning, rapportere til rektor og samtidig ta ansvar for utvikling og fornyelse i skolen. Det bør undersøkes om andre profesjoner arbeider på denne måten, og det spørres om det er ansvarlig profesjonsutøvelse å la dette fortsette.

Det er ingen uenighet i forskningen om at lederprogram må inneholde generiske lederferdigheter. Utfordringen er imidlertid hvordan *profesjonsdelen* av programmet skal innrettes. For å kaste lys over dette spørsmålet, gis det derfor en summarisk oversikt over noen sentrale kjennetegn ved profesjoner, som nødvendig forberedelse til neste ledd i syntesen.

KJENNETEGN VED PROFESJONER

Forskningen om profesjoner er omfattende og preges av ulike diskusjoner om avgrensning og begreper, om utviklingstrekk og om egnetheten av profesjonsbegrepet. Når det gjelder trekk ved profesjoner, er det imidlertid stort sett enighet om at de yrkesgruppene som kalles profesjoner har⁸⁹:

- Lang utdanning og en *sertifiseringsordning* som sikrer at ufaglærte ikke kan utøve yrket og at de som ikke arbeider i henhold til akseptert profesjonsutøvelse kan bli ekskludert fra profesjonen.
- En felles *kunnskapsbase* fra forskning og erfaring utgjør et fundament for profesjonens skjønns-

89 Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational researcher*, 31(5), 3-15.
 Molander, A. & Terum, L. I. (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
 Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.
 Brante, T. (2013). The professional landscape: The historical development of professions in Sweden. *Professions and professionalism*, 3(2).
 Simons, P. R. J., & Ruijters, M. C. (2014). The real professional is a learning professional. In *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (pp. 955-985). Springer Netherlands.

utøvelse. Profesjonskollektivet tar ansvar for at kunnskapsbasen fornyes og vedlikeholdes. Det er enighet om at noe er gyldig kunnskap, og profesjonen utvikler selv standarder for god profesjonsutøvelse.

- c. Tilslutning til et *samfunnsmandat*, det vil si at profesjonen hjelper mennesker og yter tjenester samfunnet trenger.
- d. En *kollektiv* arbeidsform med *felles ansvar* for kvaliteten på profesjonens arbeid. Enighet om at profesjoner har komplekse og heterogene arbeidsoppgaver som best løses i fellesskap og etter *profesjonsetiske* retningslinjer.

Ettersom det ikke finnes noen garanti for at lokalt produsert kunnskap er riktig og nyttig, er det et krav til profesjonskunnskap at den fremstilles i en form som gjør det mulig å synliggjøre den og dele den med andre medlemmer av profesjonen slik at den kan undersøkes kritisk. Det er vanlig å anta at profesjoners kunnskapsbase består av kunnskap fra to hovedkilder, forskning og anerkjent god praksis, som profesjonen ved hjelp av skjønn og etiske vurderinger kan tilpasse behovene til elever, klienter og brukere⁹⁰. En forutsetning for profesjonssamarbeid er at kunnskapen er offentlig og i en form som gjør det mulig å kommunisere den i profesjonsfellesskapet.

Når det gjelder kurs for mellomledere, er det punktene b), c) og d) som det vil være aktuelt å se nærmere på. Selv om punkt c) er svært relevant for utforming av program for mellomledere, er imidlertid ikke dette temaet fremhevet i de inkluderte artiklene. Analysen går derfor inn på hva som kjennetegner mellomledernes kunnskapsbase (b) og hvordan de arbeider med kunnskap (d).

4.1 MELLOMLEDERNES KUNNSKAPBASE

Alle de inkluderte artiklene konkluderer med at mellomlederne, i stedet for å gjøre det de holder på med, bør engasjere seg i skolens pedagogiske utviklingsarbeid, for eksempel ta del i lærernes profesjonslæring, observere lærernes undervisning, gi dem tilbakemelding på hvordan de kan forbedre den, hjelpe dem med å implementere reforminitiativ etc. Hvis dette skal fungere etter intensjonene, trenger mellomlederne et meta-perspektiv på lærernes

arbeid, kunnskap *om* arbeidet, ikke bare praktisk kunnskap om hvordan bestemte oppgaver rent teknisk skal utføres, men også hvorfor oppgavene skal gjøres på den eller den bestemte måten, hvilke alternative fremgangsmåter som finnes og hvordan de kan tilpasses ulike kontekster.

Derfor er det interessant å se nærmere på hva som kjennetegner mellomledernes kunnskapsbase – hvilken kunnskap bygger de på i utøvelsen av sitt yrke? Som en del av syntesearbeidet ble artiklene lastet opp i NVivo 11 og data ble hentet ut ved hjelp av nøkkelordene *erfaring* og *forskning*, som er sentrale kunnskapskilder i profesjoners kunnskapsbase. Analysen avdekket at i hele 27 av artiklene ble *erfaring* omtalt som en viktig kunnskapskilde for mellomledere, mens ordet *forskning* bare ble nevnt i 5 av de 34 artiklene – men da ikke som supplerende kunnskapskilde. Ordet *forskning* ble brukt i andre sammenhenger som at noen forsket på programmene eller at kurs og program bør baseres både på erfaring og forskning. Etter en inngående analyse av datautdragene ble fire kategorier av erfaringskunnskap identifisert. Disse presenteres her.

4.1.1 Betydningen av erfaringskunnskap

De 27 artiklene som omhandler erfaring som kunnskapskilde, refererer til erfaring på forskjellige måter, og det er mulig å identifisere fire kategorier i materialet: 1) Lang erfaring 2) Praktisk erfaring; 3) Å dele erfaring og 4) Mangel på erfaring.

1) Lang erfaring

I flere av artiklene fremheves betydningen av *lang* erfaring. Forskerne observerer at når informanter i studiene snakker om forfremmelse til lederstilling i skolen, handler det mer om antall års erfaring enn om andre kvalifikasjoner. Selv om mellomledere er en heterogen gruppe og studiene viser store forskjeller når det gjelder krav til en mellomleder (alder og antall års erfaring), er det en allmenn oppfatning at erfaring fra skolen ikke bare er viktig, men en helt nødvendig forutsetning for å kunne fungere som mellomleder. Noen forskere spør om de som blir mellomledere med under fem års undervisningserfaring faktisk har gode nok forutsetninger for å fungere som pedagogiske ledere. Når det gjelder pedagogiske lederoppgaver, påpekes det, interessant nok, at jo kortere undervisningserfaring mellomlederne har, jo mindre tid bruker de på pedagogiske lederoppgaver. Samtidig finner

90 Young, M., & Muller, J. (2014). From the sociology of professions to the sociology of professional knowledge. *Knowledge, expertise and the professions*, Routledge, 3-17.

også forskerne at mellomledere med flere års erfaring har større tendens til å engasjere seg i dag-til-dag-oppgaver, mens de med færre års erfaring har større interesse for lederoppgaver knyttet til skolens pedagogiske arbeid.

2) Praktisk erfaring

Praktisk erfaring omtales og forstås litt ulikt i de studiene som er analysert, men på tvers av dem er det enighet om at praktisk erfaring er svært viktig for mellomledernes arbeid. I 15 av de 34 inkluderte artiklene eksemplifiseres praktisk erfaring som jobberfaring, undervisningserfaring, erfaring fra skolen mer generelt, erfaring fra deltakelse i lærings-, profesjons- og praksisfellesskap, internship eller opplæringsssammenheng. Når forskerne analyserer sine funn, finner de også at informantene legger vekt på betydningen av erfaring og personlige kvaliteter for jobbutøvelsen. De mener at erfaring kan utvikles og styrkes og at ferdigheter utvikles gjennom erfaring. De er opptatt av hvordan de skal kunne bruke sine tidligere erfaringer i jobben som mellomleder og påpeker at det å lede elever er noe annet enn å lede kollegaer.

3) Å dele erfaring

Mange studier har sett på hvordan mellomledere kan øke sin kompetanse gjennom å *dele* erfaring. For eksempel kan deltakelse i praksisfellesskap bidra til at den enkelte deltaker lærer av andres erfaringer og slik øker sin forståelse. Å diskutere problemer i praksisfellesskap gir moralsk støtte og kan inspirere til nye ideer, bidra til løsninger på egne og felles problemer, samt at man kan bli oppmerksom på ressurspersoner som kan bidra med verdifulle ideer og støtte til arbeidet.

Ulike veiledningspraksiser som mentoring, coaching og skygging omtales som nyttige og positive aktiviteter for lederutvikling og antas å både kunne forberede mellomlederne på jobben og støtte dem i jobben. For eksempel kan mentoring bidra til å øke mellomledernes kompetanse som pedagogiske ledere ved å fungere som en bro mellom teorien og jobbsituasjonen. Skygging, det å kunne observere andres praksis, anbefales også i forskningen. Mens den akademiske delen av et opplæringsprogram presenterer teori, gir erfaringen i skolene, sammen med erfarne rektorer, troverdighet og relevans. Det argumenteres for at

mellomlederne, gjennom observasjon og reflektert dialog, kan knytte sine tidligere erfaringer til det de har lært i kurset. Det er mange erklæringer i forskningen om hva man kan oppnå ved å dele erfaringer, men ingen empiriske eksempler på at dette faktisk har fungert etter intensjonene.

4) Manglende erfaring

Artiklene finner også at mellomlederne *mangler* erfaring på viktige områder som å kunne lede utviklings- og innovasjonsarbeid; gi lærerne læringsfremmende tilbakemeldinger på undervisning og pedagogisk praksis; spesialundervisning; planleggingsprosesser; aktiviteter som skjer utenfor undervisningen som vurdering av datakilder, bruk av data og dataanalyse; fagdidaktisk kunnskap og pedagogisk ledelse. Det ser videre ut som om kort erfaring kan virke negativt inn på mellomledernes opplevelse av å være trygge i jobbutøvelsen og at mellomledere med lite undervisningserfaring føler at de ikke har den tryggheten, kompetansen eller erfaringen som trengs for å fungere som pedagogisk leder.

Oppsummert viser denne gjennomgangen en stor tro på erfaring som kunnskapskilde, en holdning til at lang erfaring er viktig for å kunne gjøre en god jobb og at man lærer best ved å dele erfaring. Samtidig viser analysen at mellomlederne føler at de *mangler* kunnskap og kompetanse som er helt nødvendig om de skal kunne fungere som profesjonsfaglige ledere og ivareta arbeidsoppgaver knyttet til skolens utviklingsarbeid. Interessant nok får de også mindre interesse for pedagogiske arbeidsoppgaver med årene. Ingen av artiklene stiller spørsmål ved den store tilliten til erfaring blant mellomlederne eller tar eksplisitt opp behovet for å supplere erfaring med flere kunnskapskilder. I flere av studiene nevnes behovet for en mentor, og forskerne påpeker at mellomlederne føler seg trygge når de har en erfaren mentor som de kan diskutere med i uformelle omgivelser. Syntesen viser helt utvetydig at erfaring ikke bare betraktes som en mer verdifull kunnskapskilde enn forskning, men som den eneste relevante kunnskapskilden. Det er ingen informasjon i studiene om hvordan erfaring akkumuleres og (bortsett fra antall år i jobben) hva som skiller en mer erfaren mellomleder fra en mindre erfaren.

Studiene viser at de fleste mellomledere og rektorer rekrutteres fra praksisfeltet⁹¹ og at de følgelig har samme kunnskap som de lærerne de leder⁹². For å avdekke hva studiene sier om arbeidsformer i skolen, tar derfor neste ledd i syntesen utgangspunkt i rammeverket som ble presentert i figur 2, *To typer jobbinnhold*, hvor motsetningsparene personlig og profesjonsfaglig ble identifisert.

4.1.2 Personlig - Profesjonsfaglig

Studiene viser at mellomledernes arbeidssituasjon er *personlig* på den måten at det er rektor som gir dem arbeidsoppgaver og autoritet. Noen forskere finner at rektor kan ha en tendens til både å delegerer og kontrollere, og like gjerne tar autoriteten tilbake ved å tillate at lærerne går forbi mellomlederen og direkte til rektor når de vurderer saken som viktig nok. Dermed blir også mellomlederens autoritet knyttet til

person og ikke til posisjon. I tillegg utvikles mellomledernes kunnskap gjennom personlige samtaler med mer erfarne kollegaer. Dette mønsteret, som fremtrer i analysen av data, beskrives i tabell 1, under:

Tabell 4 viser at mellomlederens kunnskapsbase hovedsakelig består av erfaring, og at kunnskapen er knyttet til den enkelte person. Kunnskap deles i uformelle samtaler og kunnskapen bearbeides i relasjoner som er mer personlige enn profesjonsfaglige. Ved å sammenligne mellomlederens jobbsituasjon med kjennetegn ved profesjoners jobbsituasjon, blir det klart at mellomledere mangler et system for å oppsummere kunnskap, lagre kunnskap, dokumentere hvilke praksiser som profesjonen betrakter som bedre enn andre og prosedyrer for å kvalitetssikre praksis. Dette ser ut til å være en systemsvakhet ved skolen som organisasjon.

Tabell 4: Forholdet mellom en personlig jobbsituasjon og profesjoners jobbsituasjon

PERSONLIG JOBBSITUASJON	PROFESJONERS JOBBSITUASJON
<ul style="list-style-type: none"> Arbeidsoppgaver delegeres ad hoc, av rektor Mellomledere er ledere bare i relasjon til rektor 	<ul style="list-style-type: none"> Jobben handler om å følge standarder og arbeidsprosesser som profesjonen har utviklet, slutter seg til og kontinuerlig fornyer og forbedrer
PERSONLIG AUTORITET	PROFESJONERS AUTORITET
<ul style="list-style-type: none"> Autoritet er noe rektor gir og tar 	<ul style="list-style-type: none"> Autoritet kommer med utdanning, kvalifisering, spesialisering og kollektiv kontinuerlig forbedring
PERSONLIG KUNNSKAP	PROFESJONSKUNNSKAP
<ul style="list-style-type: none"> Kunnskap kommer fra egen og kollegaers erfaring 	<ul style="list-style-type: none"> Felles kunnskapsbase som vurderes og valideres i profesjonsfelleskapet
PERSONLIGE KUNNSKAPRELASJONER	PROFESJONERS KUNNSKAPRELASJONER
<ul style="list-style-type: none"> En mer erfaren kollega som fungerer som mentor er den foretrukne kunnskapskilden 	<ul style="list-style-type: none"> Profesjonskunnskapen har to sentrale kilder: Forskning og anerkjent god praksis
PERSONLIGE LÆRINGSFELLESKAP	PROFESJONERS LÆRINGSFELLESKAP
<ul style="list-style-type: none"> Kunnskap utveksles (mellom mentor og mellomleder) gjennom samtaler i trygge og uformelle omgivelser 	<ul style="list-style-type: none"> Kunnskap utvikles, presenteres, kritiseres og forbedres i profesjonsfelleskapet

91 Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Albert Shanker Institute. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.103.7688&rep=rep1&type=pdf>

92 Lortie, D. (1987). Built In Tendencies Toward Stabilizing the Principal's Role. *Journal of Research and Development in Education* 22(1) 80-89.

5 AVSLUTNING, KONKLUSJON OG KUNNSKAPSHULL

Syntesen har vist at mellomledere verdsetter erfaring høyere enn kunnskap fra forskning. I studier som har undersøkt mellomlederens arbeidssituasjon og opplæringsbehov omtales ikke forskning som relevant kunnskapskilde for yrkesutøvelse. Heller ikke omtales bruk av forskning som en kompetanse mellomledere bør utvikle.

Gjennomgående tegnes et bilde av at erfaring har større troverdighet som kunnskapskilde enn forskning. Mellomledere sier at de lærer mer av å dele erfaringer enn av å lese lite meningsfull teori: «Å høre på andres erfaringer, hvordan de har erfart det, var veldig nyttig, bedre enn teori, fordi når du hører om de faktiske erfaringene, det er da du forstår ting bedre» (Bouchamma & Michaud 2011, s. 410). Etter å ha deltatt på kurs kan deltakere si at de fikk teori på kursene, men at det å kunne observere erfarne ledere på skolene ga troverdighet og relevans og at «ekspertene» (forskere og andre eksterne aktører) bør besøke skolene slik at de kan forstå hvordan virkeligheten ser ut.

Syntesen har vist at når erfaring er den eneste kunnskapskilden for mellomledernes yrkespraksis, blir også mellomledernes kunnskap *personlig*. Kunnskapen er ikke tilgjengelig for fellesskapet, men finnes i form av erfaring hos den enkelte yrkesutøver. I og med at kunnskapen ikke er synliggjort i et format som kan deles, kan den heller ikke vurderes og diskuteres i profesjonskollektivet. Syntesen avdekker også at erfaring ofte kobles til *bekreftelse* og at mellomlederne ikke er vant til å forholde seg til forskning som en kunnskapskilde som kan utfordre og gi nye spørsmål.

Den systematiske kunnskapsoversikten har vist at det er ressurser i skolen som per i dag er dårlig utnyttet og som kan brukes til å styrke profesjonen, forbedre og utvikle skolen. Avslutningsvis rettes oppmerksomheten mot tre forhold som kunnskapsoppsummeringen viser har betydning for om kurs for mellomledere

skal være nyttige. Det handler om rektor, om mellomlederfunksjonen og om skolens struktur og organisering.

REKTOR

Bildet av rektor som tegnes i artiklene er interessant. Flere studier påpeker at lærerne betrakter rektor som skolens *egentlige* leder, og det virker som om både mellomledere, lærere og rektor er enige i dette. Noen finner at rektor både delegerer og kontrollerer. Hvis de føler at saken er alvorlig nok, kan lærere gå forbi mellomlederen og direkte til rektor. Det er et problem dersom rektor lar dette skje. Sett fra mellomledernes perspektiv, kan man nesten få inntrykk av at rektor oppfattes som en administrerende direktør og at mellomlederne tjener som et beskyttende lag mellom toppstillingen og alle forstyrrelsene i skolen. Flere av mellomlederne sier at det er vanskelig å bli akseptert som leder i skolen. Lærere vil ha ledelse, men de vil ikke bli ledet – og de utfordrer makten. De vil ha friheten til å utforme sin egen arbeidssituasjon, men samtidig hjelp og støtte til å utføre sine arbeidsoppgaver.

Det er uklart hva som er mellomledernes handlingsrom – de er bare ledere i relasjon til rektor. Derfor må ofte mellomlederne spørre om *alt*. De må streve for å finne sin plass og deres muligheter for å påvirke arbeidet i skolen er avhengig av rektors lederstrategi og hvordan rektor utformer deres jobb. Rektorer betrakter heller ikke mellomlederne som fremtidige rektorer. I sum er alt dette med på å underminere mellomledernes autoritet.

Det kan se ut som om kurs for mellomledere må ha forholdet mellom rektor og mellomlederne høyt oppe på dagsorden. Forskingen viser at når rektor og mellomlederne samarbeider godt, kan de gjøre en stor, felles innsats for å forbedre skolen. Forutsetningen er imidlertid at mellomlederne har rektors helhjertete støtte, at stillingens arbeidsoppgaver er

definert i skolens organisasjonskart og at rektor har en gjennomtenkt plan for hva mellomlederne skal gjøre.

MELLOMLEDERNE

Forskerne påpeker at mellomlederne har en arbeids-situasjon som verken bygger kompetanse eller forbereder dem til rektorstilling og oppfordrer til å tenke helt nytt rundt hva man trenger mellomledere til i skolen. Mellomledere forventes og ønsker selv å bidra til å forbedre skolens undervisning og læring – men er usikre på om de har forutsetninger for å klare det og får sjelden tid til det fordi de har så mange andre arbeidsoppgaver. Abrahamsen (2017) gjengir et utsagn fra en informant som sa at han noen ganger tenker på seg selv som en lærer som antas å være leder, altså *egentlig* en lærer, eller lærer *mer enn* leder.

Undervisning fremstår som en dag-til-dag-aktivitet med svak kunnskapsbase. Mange rektorer og mellomledere mangler nødvendig kompetanse for å kunne gi lærere gode og læringsfremmende tilbakemeldinger på deres undervisning. Hvis mellomledere skal ha ansvar for å gi tilbakemelding på lærernes arbeid, må imidlertid også rektorer ha denne kompetansen. Det er vanskelig å se for seg noe annet enn at lærerprofesjonen og lærerprofesjonens ledere har samme kunnskapsbase, som de aktivt bruker som en felles referanseramme.

Mens flere studier har undersøkt hvordan læringsfellesskap kan støtte deltakernes profesjonslæring, er det færre som har sett på hvordan lærerprofesjonen og skolelederne kan bli *utfordret* slik at skolen som organisasjon kan utvikle en infrastruktur for vedvarende læring. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, ble skolene anbefalt å utvikle seg til lærende organisasjoner⁹³. De læringsfellesskapene som beskrives i de inkluderte studiene minner imidlertid mer om diskusjonsfora som bekrefter det bestående enn arenaer for kritisk undersøkende utviklingsarbeid.

STRUKTUR OG ORGANISASJON

Utdanningsinstitusjoner har tradisjonelt hatt en flat struktur og er beskrevet som løst koblet⁹⁴. Det vil si at det historisk har vært lite kontakt mellom lederne, som hovedsakelig har administrert arbeidet i skolen, og lærerne, som hovedsakelig har undervist. Noen forskere mener dessuten at hierarkiske, byråkratiske strukturer i skolen kan gjøre det vanskelig å få til utvikling⁹⁵.

Flere studier påpeker at mellomlederens arbeidsoppgaver avhenger av den enkelte rektor, noe som kan forklare den store variasjonen i mellomlederens arbeidsoppgaver. Noen rektorer betrakter ledelse som distribuerte praksiser i skolen, og vil oppmuntre mellomlederne til å fungere som pedagogiske ledere, mens andre rektorer ser på ledelse som administrasjon og styring ovenfra og ned – noe som kan innebære at de ønsker hjelp til å holde ro og orden i rekkene. Mens forskerne konkluderer med at mellomlederne bør involveres mer i skolens pedagogiske utviklingsarbeid i stedet for å gjøre alle de daglige, trivielle arbeidsoppgavene, har ingen spurt om rektor synes det er greit at mellomledernes tid bindes opp i trivielle arbeidsoppgaver. Det kan synes merkelig at ikke rektorene har større faglige ambisjoner på vegne av skolene de leder, men kanskje oppfatter mange rektorer seg selv som mellomledere og iverksetter av stadig nye politiske initiativ.

I den politiske diskursen om skolen, slik den kommer til uttrykk i policydokumenter og medieoppslag, er nå nesten all oppmerksomhet rettet mot *lærere*s innsats, noe som kan ha bidratt til å usynliggjøre ledelsen. Det blir et spørsmål om ansvaret for skolens utvikling *oppfattes* som uklart fordi det er spredt på flere i og utenfor organisasjonen. Elmore⁹⁶ påpeker at skolen, kirken og det militære er institusjoner som kun rekrutterer ledere fra egne rekker. Dette er ikke nødvendigvis negativt, men når skolen, i motsetning til de fleste profesjoner, både mangler et system for sertifisering og en felles kunnskapsbase, blir konsekvensen at organisasjonens ledere kan og vet det samme som de ansatte. Hvis vi setter dette ved siden

93 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

94 Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 1-19.

95 Mehta, J. (2013). From bureaucracy to profession: Remaking the educational sector for the twenty-first century. *Harvard Educational Review*, 83(3), 463-488.

96 Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Albert Shanker Institute. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.103.7688&rep=rep1&type=pdf>

av hovedfunnet i den systematiske kunnskapsoversikten, som er at *erfaring* er mellomledernes sentrale kunnskapskilde, fremstår skolens kunnskapsbase som mer *personlig* enn profesjonsfaglig.

I alle artiklene drøfter forskerne de store ulikhetene i mellomledernes arbeidsoppgaver og argumenterer for at stillingstypen må avgrenses og beskrives tydeligere slik at det blir en mer attraktiv jobb med gode karrieremuligheter. Helt konkret foreslår Oleszewski m fl. (2012) at det kan innføres en modell med delt lederskap (team) hvor mellomledere er viserektorer med avgrensede ansvarsområder, lik ordningen på universiteter og høyskoler. I en slik modell vil det bli enklere å definere mellomlederens ansvars- og arbeidsområde og mulig å formulere forventninger om faglig fornyelse.

Selv om skolen har vært gjennom store forandringer de siste tiårene, har den fortsatt en relativt flat organisasjonsstruktur med stort kontrollspenn for lederne og ofte for få ansatte i administrative og tekniske stillinger. I en slik situasjon, når «noen» må ta seg av de daglige driftsoppgavene, er det tydeligvis lett å rette blikket mot mellomlederne.

En forskningslik arbeidsmåte i skolen

Utredningen *Fremtidens skole* fra Ludvigsen-utvalget⁹⁷ fremhever fire kompetanser som er nødvendige når skolens innhold skal fornyes. I tillegg til fagspesifikk kompetanse trenger elevene kompetanse i å lære, kommunisere, samhandle, delta, utforske og skape. Skal elevene utvikle slike kompetanser, må skolens arbeidsmåter være utforskende⁹⁸. Det er ikke bare forskningen om profesjoner som anbefaler undersøkende, forskningslike arbeidsmåter hvis man ønsker å forbedre resultater og fornye praksiser. Lignende anbefalinger finnes i forskningen om lærende organisasjoner, hvor organisasjoner betraktes som lærende systemer⁹⁹ og de ansatte er opptatt av å styrke kunnskapen og samarbeidet i organisasjonen samtidig som de tar hensyn til forventninger og krav fra organisasjonens omgivelser.

Etter å ha gått gjennom flere tiår med forskning om organisasjonslæring og lærende organisasjoner finner Yeo (2005)¹⁰⁰ at denne forskningen, kort oppsummert, handler om hvordan man skal kunne øke organisasjonens evne til å *lære å lære*, det vil si ta i bruk og tilpasse ny kunnskap til eksisterende (ved å samle, lagre og formidle kunnskap), utvikle handlingsrelevant kunnskap for å få til forandring, vekst og fornyelse, styrke teamarbeid og samarbeid og utvikle kulturen. Slike prinsipper er gjenkjennelige fra profesjonsforskningen, hvor begreper som kunnskapsbase, profesjonsfelleskap og samfunnsmandat brukes for å beskrive lignende arbeidsmåter.

Argyris og Schön¹⁰¹ utviklet i 1978 en teori om enkeltkrets- og dobbeltkretslæring, med tilhørende bruksteorier på nivå 1 og nivå 2. Læring i enkeltkrets er rutinepreget og skjer ved hjelp av en bruksteori på nivå 1. Her vurderes, og om nødvendig, justeres, resultatene av en handling. Vurderingen får imidlertid ingen dyptgripende konsekvenser, og man fortsetter stort sett å arbeide på samme måte. Enkeltkretslæring er helt nødvendig i en arbeidshverdag. Alle trenger innslag av rutiner og forutsigbarhet for å få arbeidet gjort. Hvis vi derimot ønsker å *forandre* rutiner og arbeidsmåter, trengs dobbeltkretslæring, som egner seg når målet er å kritisk undersøke vante handlingsmønstre for å endre dem. Dobbeltkretslæring forutsetter en bruksteori på nivå 2, som utfordrer normer og antakelser hos medlemmer i organisasjonen. Arbeidsmåtene preges av at enkeltindivider drar veksler på styrken hos andre medlemmer i organisasjonen og at det hentes inn eksterne perspektiver på arbeidet som blir gjort. Rutinearbeid blir utfordret, man evaluerer prosesser og initierer nye, undersøkende aktiviteter. Forskerne mener at en slik systematisk undersøkende, lærende, forskningslik arbeidsmåte kan fornye kulturen i en organisasjon.

I Figur 3 er det gjort et forsøk på å sammenfatte profesjonsperspektivet med perspektiver fra organisasjonslæring. Ved å ta utgangspunkt i Argyris og Schöns begreper om enkelt- og dobbeltkretslæring blir det tydelig at når erfaring er eneste kunnskapskilde, blir resultatet enkeltkretslæring. Igjen er det nødvendig å understreke at erfaring både er helt nødvendig og bra.

97 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec2>

98 Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York, NY: Harper & Collins.

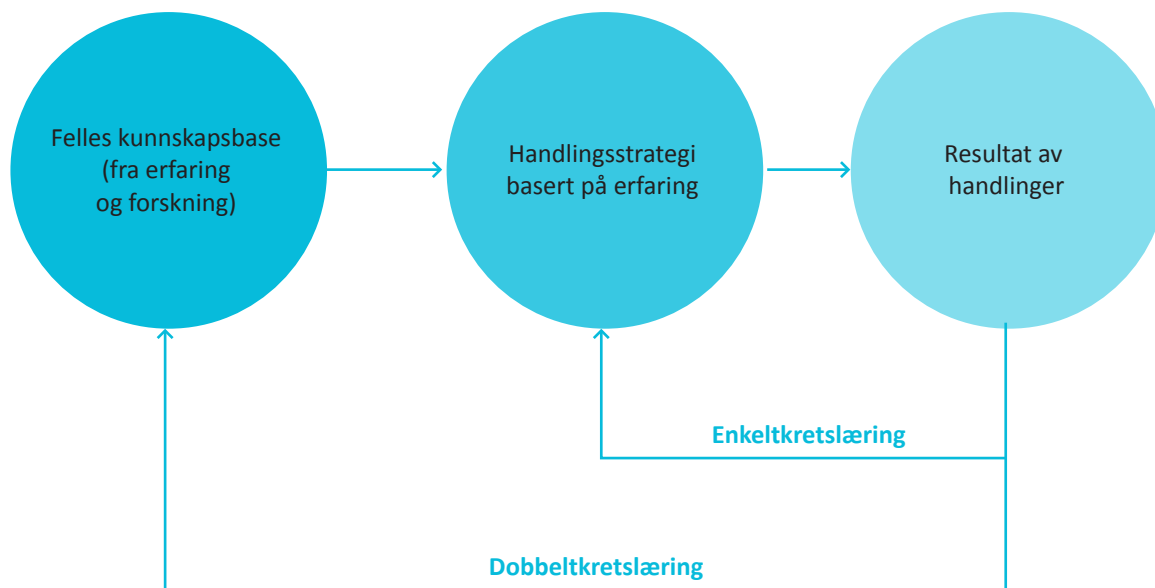
99 Nevis, E. C., DiBella, A. J., & Gould, J. M. (2000). Understanding organizations as learning systems. In *Knowledge, Groupware and the Internet* (pp. 43-63).

100 Yeo, R. K. (2005). Revisiting the roots of learning organization: A synthesis of the learning organization literature. *The Learning Organization*, 12(4), 368-382.

101 Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action approach*. Reading, MA: Addison Wesley.

Problemet oppstår når erfaring er den eneste kunnskapskilden og hvis skolene mangler et system for å samle erfaringskunnskapen, vurdere den og bli enige om hva som er god og mindre god kunnskap fra

erfaring. Skal man utfordre vante arbeidsmåter, må man derfor arbeide undersøkende, eller *forsknings-lik*, noe som forutsetter dobbeltkretslæring, slik figuren illustrerer.



Figur 3. Å lære i enkelt- og dobbeltkrets (inspirert av Argyris og Schön, 1978)¹⁰²

Ved å se figur 2 *To typer jobbinnhold* i sammenheng med figur 3 *Å lære i enkelt- og dobbeltkrets*, dannes et mønster. Slik forskningen beskriver mellomlederens jobb, kjennetegnes den av rutinepreget problemløsning etter prinsippene for enkeltkretslæring. Mellomledere arbeider for å opprettholde eksisterende regler, strukturer og systemer i skolen, og de baserer sine handlingsvalg på erfaring som kunnskapskilde. Hvis mellomledere derimot skal arbeide som pedagogiske ledere, slik forskningen sier at de *bør*, vil de måtte engasjere seg i dobbeltkretslæring, som nettopp tar sikte på å utfordre rutinearbeid, evaluere arbeidsprosesser og initiere nye, undersøkende aktiviteter. Det er snakk om arbeidsoppgaver av en annen art og som hjelper dem til å utvikle et metaperspektiv på lærernes praksiser. I en lærende organisasjon vil handlingsvalgene vurderes i profe-

sjonsfellesskapet og støttes av kunnskap fra erfaring og forskning, altså kunnskap generert i og utenfor organisasjonen. Aktiv bruk av kunnskap fra flere kilder bidrar til nye perspektiver og andre spørsmål, som igjen kan føre til nye og bedre praksiser.

Ettersom policydokumenter lenge har anbefalt skoler å arbeide etter lærende prinsipper og det samtidig er et uttrykt ønske om å styrke lærerprofesjonen, kan det altså anbefales at mellomledere, helst med støtte i konkrete caseoppgaver fra egen skole, lærer hvordan de skal anvende slike grunnleggende prinsipper for profesjonslæring og organisasjonslæring som del av kurs.

102 Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action approach*. Reading, MA: Addison Wesley.

INNHold I PROGRAM

Oppsummert gir artiklene disse rådene til de som skal utforme lederutviklingsprogram eller kurs for mellomledere:

Kursene må ta opp strukturelle spørsmål

- Det er nødvendig å tenke nytt rundt organisering og ledelse i skolen
- Kurset må legge vekt på forholdet mellom rektor og mellomledere

Praktiske råd for kursutforming

- Kursene må ta høyde for at mellomledere ikke er en ensartet gruppe. De har mange forskjellige arbeidssituasjoner og ulike behov
- Forskningen finner ikke at nye mellomledere har andre opplæringsbehov enn mer erfarne
- Kursene bør være arbeidsplassforankret
- Deltakerne bør ha med seg caseoppgaver fra egen skole/institusjon som de kan øve på i konstruerte læringsfellesskap på kurset
- Kurs må legge opp til forpliktende nettverksaktiviteter mellom deltakerne, både før, under og etter kurset
- Kursene må sikre deltakerne løpende tilbakemeldinger i form av veiledningsaktiviteter fra rutinerede rektorer eller ledercoacher

Kursene må utvikle deltakernes generiske kompetanser

- Mellomledere trenger øvelse i å gi og motta tilbakemeldinger
- Mellomledere må få trene på teamledelse og kollektive ledelsesformer
- Kursene må gi mellomledere varierte muligheter til å bli bevisstgjort hvordan de skal gå frem når de skal snakke med lærere om deres undervisning
- Deltakerne må ha rikelig med anledning til å diskutere forhold/problemstillinger knyttet til både å ha en formell lederstilling og samtidig ivareta utviklingsoppgaver.
- Kurs bør ta opp hvordan deltakerne skal mestre stressende arbeidsdager
- Mellomledere trenger opplæring i samarbeid (hvordan de skal lede diskusjoner, håndtere uenighet, takle spenninger, ta andres perspektiv og komme frem til enighet i gruppen)

Kursene må utvikle deltakernes faglige kompetanse

- Kurs må utformes slik at de hjelper mellomlederne til å forstå hvordan de kan balansere tekniske arbeidsoppgaver med utviklingsdelen av jobben
- En oppgave mellom kursdager kan være at deltakerne bruker en dag på å skygge rektorer i kommunen/regionen. Resultater fra observasjonene kan presenteres og diskuteres på kurset
- Kursene må utfordre deltakere på om erfaring alene er en god nok kunnskapskilde hvis de skal bidra mer i skolens pedagogiske arbeid og lede lærerprofesjonen

5.1 KUNNSKAPSHULL

Det er identifisert følgende kunnskapshull i forskningen om mellomlederes arbeidssituasjon og opplæringsbehov:

- Det trengs flere empiriske studier som undersøker om skolen er organisert på måter som hjelper de ansatte til å innfri målene
- Det trengs studier som undersøker hva det faktisk innebærer å lede skoler, studier som kobler ledelse av skoler til aktiviteter i skolen og problemer i skolen
- Det trengs studier som sammenligner utdanningssektorens organisering med hvordan andre store samfunnsinstitusjoner er strukturert, organisert og ledes
- Det trengs flere studier som sammenligner lærere med andre profesjonsgrupper
- Det trengs studier som undersøker hvordan lærerprofesjonen og skolelederne kan bli *utfordret* slik at skolen som organisasjon kan utvikle en infrastruktur for vedvarende læring.

LITTERATURLISTE

- Abebe, S., Lindsey, L., Bonner, M., & Heck, S. (2010). Assistant principals in Indiana as Change Leaders: The need for professional development. *Journal for the Liberal Arts and Sciences*, 14(2), 67-73.
- Abrahamsen, H. (2017). Redesigning the role of deputy heads in Norwegian schools—tensions between control and autonomy? *International Journal of Leadership in Education*, 1-17. DOI: 10.1080/13603124.2017.1294265
- Arar, K. (2014). Deputy-principals in Arab schools in Israel: an era of reform. *International Journal of Educational Management*, 28(1), 96-113.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2012). Leadership and team dynamics in senior executive leadership teams. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(6), 653-671.
- Barnett, B. G., Shoho, A. R., & Oleszewski, A. M. (2012). The job realities of beginning and experienced assistant principals. *Leadership and Policy in Schools*, 11(1), 92-128.
- Bouchamma, Y., & Michaud, C. (2011). Communities of practice with teaching supervisors: A discussion of community members' experiences. *Journal of Educational Change*, 12(4), 403-420.
- Bouchamma, Y., & Michaud, C. (2014). Professional development of supervisors through professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 17:1, 62-82.
- Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2013). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231.
- Friedman, H. (2011). The myth behind the subject leader as a school key player. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(3), 289-302.
- Gurley, D. K., Anast-May, L., & Lee, H. T. (2015). Developing instructional leaders through assistant principals' academy: A partnership for success. *Education and Urban Society*, 47(2), 207-241.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2013). Middle-level secondary school leaders: Potential, constraints and implications for leadership preparation and development. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 55-71.
- Hammersley-Fletcher, L., & Strain, M. (2011). Power, agency and middle leadership in English primary schools. *British educational research journal*, 37(5), 871-884.
- Irvine, P., & Brundrett, M. (2016). Middle leadership and its challenges: a case study in the secondary independent sector. *Management in Education*, 30(2), 86-92.
- Kaparou, M., & Bush, T. (2015). Instructional leadership in centralised systems: evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership & Management*, 35(3), 321-345.
- Kelley, C., & Dikkers, S. (2016). Framing feedback for school improvement around distributed leadership. *Educational Administration Quarterly*, 52(3), 392-422.
- Koh, H. H., Gurr, D., Drysdale, L., & Ang, L. L. (2011). How school leaders perceive the leadership role of middle leaders in Singapore primary schools?. *Asia Pacific Education Review*, 12(4), 609.
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140.
- Liang, J., & Augustine-Shaw, D. (2016). Mentoring and induction for new assistant principals: the Kansas Educational Leadership Institute. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(3), 221-238.
- Lochmiller, C. R., & Karnopp, J. R. (2016). The politics of coaching assistant principals: exploring principal control. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(3), 203-220.
- Marshall, C., & Phelps Davidson, E. (2016). As assistant principals enter their careers: a case for providing support. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(3), 272-278.
- McCauley-Smith, C., Williams, S., Gillon, A. C., Braganza, A., & Ward, C. (2013). Individual leader to interdependent leadership: A case study in leadership development and tripartite evaluation. *Advances in Developing Human Resources*, 15(1), 83-105.
- Mulholland, R., McKinlay, A., & Sproule, J. (2017). Teachers in need of space: the content and changing context of work. *Educational Review*, 69(2), 181-200.
- Muñoz, M. A., & Barber, H. M. (2011). Assistant principals in high-stakes accountability environments: The effects of job attributes and school characteristics. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(2), 131-142.
- Nicolaidou, M., & Petridou, A. (2011). Evaluation of CPD programmes: challenges and implications for leader and leadership development. *School effectiveness and school improvement*, 22(1), 51-85.

Ng, S. W., & Kenneth Chan, T. M. (2014). Continuing professional development for middle leaders in primary schools in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 869-886.

Ng, P. T. (2015). What is quality education? How can it be achieved? The perspectives of school middle leaders in Singapore. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(4), 307-322.

Oleszewski, A., Shoho, A., & Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: A literature review. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 264-286.

O'Donovan, M. (2015). The challenges of distributing leadership in Irish post-primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(2), 243.

Paranasic, N., & Riveros, A. (2017). The metaphorical department head: using metaphors as analytic tools to investigate the role of department head. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 432-450.

Petrides, L., Jimes, C., & Karaglani, A. (2014). Assistant principal leadership development: a narrative capture study. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 173-192.

Pirola, L. (2015). Middle Management and School Autonomy in Italy: The Case of Teachers as «Instrumental Functions». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (11), 89-101.

Service, B., Dalgic, G. E., & Thornton, K. (2016). Implications of a shadowing/mentoring programme for aspiring principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(3), 253-271.

Thorpe, A., & Bennett-Powell, G. (2014). The perceptions of secondary school middle leaders regarding their needs following a middle leadership development programme. *Management in Education*, 28(2), 52-57.

Wilson, M., & Xue, X. (2013). School leader perspectives on leadership learning preparation and continuing professional development in the Chinese province of Fujian: An exploratory study. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(6), 800-818.

VEDLEGG 1 SØKESTRENGER

Søkestreng ProQuest – 02.11.2016 (Education Collection, ASSIA, IBSS, Education Database, ERIC, Psycinfo)

(TI,AB(«assistant head*» OR «assistant principal» OR «co-ordinator*» OR «department head*» OR «department manag*» OR «deputy head*» OR «deputy principal» OR «inspector» OR «middle leader*» OR «middle manag*» OR «middle tier» OR «phase leader*» OR «subject leader*» OR «team leader*»))
AND (TI,AB(«school*» OR «education*»))

Temasøk ProQuest (Education Collection, Psycinfo, IBSS, ASSIS) søkedato

(TI,AB(«professional learning communit*» OR PLC OR team OR manag* OR motivation OR «learning outcome*»)) AND (PUB(«Educational Administration Quarterly» OR «Journal of Educational Research» OR «International Journal of Leadership in Education» OR «School Effectiveness and School Improvement» OR «Educational Researcher» OR «Management in Education»))
Communit* of practice

VEDLEGG 2

EKSEMPEL PÅ DATAUTDRAG FRA ARTIKLENE OG KODING I NVIVO

FORFATTERE	DATAUTDRAG FRA ARTIKLENE	KODING I NVIVO
Arar 2014	Well-trained deputies who acquire practical experience and tools are then able to lead others successfully through educational processes. Successful deputies could provide future skilled management cadres (Gronn and Rawlings-Sanaei, 2003; Kwan and Walker, 2008; Wildy and Clark, 2008).	Praktisk erfaring
Barnett m fl., (2012)	Similarly, vice principals in Hong Kong found that higher education academic training and experience in strategic planning and policy were the major responsibilities that prepared them for the principalship, rather than what opportunities were provided by their principals (Kwan, 2009a).	Praktisk erfaring
Barnett m fl., (2012)	I feel that I was best prepared for the interactions with the students and their parents. As a veteran teacher, I had many years of experience working with students and their parents in the classroom, at conferences and at impromptu meetings. I enjoy the face-to-face time with them the most. (Experienced assistant principal #48)	Praktisk erfaring
Barnett m fl., (2012)	[My principal] encourages me to attend workshops and conferences that will help me gain experience and knowledge. She takes me to principal's meetings and other functions that are going to expose me to what being a principal is. (Experienced assistant principal #9)	Praktisk erfaring
Nicolaidou & Petridou (2011)	Promotion (currently the ultimate purpose of evaluation) to a management post is based mainly on years of experience and less on other relevant qualifications. As such, Cypriot senior management teams can be characterized as an oligarchy of 'elders' leading a much younger teaching population (Educational Service Commission 2003) and therefore have very short service (Ribbins 1998). The Educational Service Commission (2003) in its annual report also stressed that there have been times when they had to promote staff to senior positions merely because they had been working for long enough in the system, and not because they had the qualifications for the role. Such an anachronistic policy of the evaluation procedures has led to a dysfunctioning of the whole educational system, with a number of problems arising.	Lang erfaring

FORFATTERE	DATAUTDRAG FRA ARTIKLENE	KODING I NVIVO
<p>Paranasic & Riveros (2015)</p>	<p>There was no common age or years of experience that those interviewed became department head. Within the issue of age and experience, however, there was significant difference as to what the department heads perceived was necessary to take on the role of a department head—and some department heads perceived these to be impediments to them doing their jobs. Not surprisingly, considering there are no policy guidelines, there was no accepted or common idea of how many years of experience should be necessary to be a department head. Tellingly, those who believed they had acquired the job at a younger age, or with fewer years of teaching experience, perceived this to be the cause of some difficulties when they first came into the role. When asked whether she felt she was ready at a younger age for the role of department head, Emily, who actually became a department head in her first year of teaching, thanks to a series of unusual events, reflected: Yes, I did [feel I was ready for the role], because I was so cocky. When you are younger, you think you can handle anything and I felt fully comfortable. I think my principal at the time, he was uncomfortable that I was at the table, because I think he thought I was too young to be there and I hadn't earned my stripes.</p>	<p>Lang erfaring</p>
<p>Barnett m fl. (2012)</p>	<p>Often, their lack of experience dealing with master scheduling, teacher appraisal, extracurricular activities, special education, assessment, and data analysis affected their confidence in dealing with individual teachers and schoolwide improvement efforts. Their sense of inadequacy in understanding curriculum and improving instructional practices are evident in their comment: The area that I was least prepared for was that of the curriculum. In attaining my master's degree we were required to take a Curriculum and Instruction course; however, many districts adopt different curriculums and set a variety of scope and sequences for them. Being an instructional leader requires us to have a clear understanding of what our district expectations are. (Experienced assistant principal #53)</p>	<p>Mangel på erfaring</p>



TIDLIGERE UTGIVELSER

FRA KUNNSKAPSSENTER FOR UTDANNING:

- Lillejord, S., Elstad, E., & Kavli, H. (2018). Teacher evaluation as a wicked policy problem. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-19. DOI: 10.1080/0969594X.2018.1429388
- Lillejord S., Børte K., Nesje K., & Ruud E. (2017). *Campusutforming for undervisning, forskning, samarbeid og læring - en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no
- Lillejord S., Børte K., Ruud E. & Morgan K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no
- Lillejord, S., Johansson, L., Canrinus, E., Ruud, E. & Børte, K. (2017). *Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn – en systematisk forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning, www.kunnskapssenter.no
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning - forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapssentrum*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning, www.kunnskapssenter.no
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2017). *Transition from Kindergarten to school: A systematic review*. Oslo: Knowledge Centre for Education, www.kunnskapssenter.no
- Morgan, K., Morgan, M., Johansson, L. & Ruud, E. (2016). *A systematic mapping of the effects of ICT on learning outcomes*. Oslo: Knowledge Center for Education. www.kunnskapssenter.no
- Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L., Børte, K. & Ruud, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning. www.kunnskapssenter.no
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning. www.kunnskapssenter.no
- Lillejord, S., & Børte, K. (2016) Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550-563
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no
- Lillejord, S., Ruud, E., Fischer-Griffiths, P., Børte, K., & Haukaas, A. (2014). *Forhold ved skolen med betydning for mobbing. Forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no
- Wasson, B & Morgan, K. (2014). *Information and Communications Technology and Learning: State of the Field Review*. Oslo: Knowledge Centre for Education, www.kunnskapssenter.no
- Baird, J-A., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G. & Steen-Utheim A. T. (2014). *Assessment and Learning: State of the Field Review*. Oslo: Knowledge Centre for Education, www.kunnskapssenter.no
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., Hauge, T. E., Hopfenbeck, T. N., Tolo, A., Fischer-Griffiths, P. & Smeby, J.-C. (2014). *Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

KUNNSKAPSSENTER FOR UTDANNING

TELEFON: +47 22 03 70 00

EPOST: kunnskapssenter@forskningsradet.no

INTERNETT: www.kunnskapssenter.no

FACEBOOK: [kunnskapssenter](#)

TWITTER: [kunnskapsrad](#)