

Hvordan balanserer mellomledere i skolen mellom makt og tillit?

Korhan Markussen



Masteroppgave i Utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

November 2017

Hvordan balanserer mellomledere i skolen mellom makt og tillit?

© Korhan Markussen

2017

Hvordan balanserer mellomledere i skolen mellom makt og tillit?

Korhan Markussen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Oppgaven er en kvalitativ casestudie som utforsker hvordan mellomledere i skolen balanserer mellom makt og tillit i sin ledelsesutøvelse. For å svare på problemstillingen har jeg benyttet et teoretisk rammeverk som fundament for analyse av fenomenet. Datagrunnlaget kommer fra tre mellomledere som har ulik erfaring fra forskjellige skoler, utdanningsprogram og ansvarsområder. Deres fortellinger og personlige erfaringer om ledelsesutøvelse gir et sammensatt bilde av hvordan fenomenet kommer til uttrykk i mellomledernes komplekse handlingsrom.

Mellomlederne i min studie balanserer mellom makt og tillit hele tiden. Funnene viser at de benytter ulike former for makt for å påvirke og gjennomføre endringer på kollektivt og individuelt nivå. Slike former for makt kan være argumentasjon med grunnlag i forskning og empiri, eller de viser seg gjennom systemer som avtaler og rutiner. Makt er spesielt fremtredende i situasjoner som oppfattes som vanskelige. Videre ønsker mellomledere å fordre tillit, men føringer ovenfra sammen med motstand fra enkeltindivider nedenfra er en utfordring. Motstand nedenfra kommer til uttrykk i spenningsforholdet mellom personlig autonomi (selvstyring) og profesjonell autonomi. Det er situasjonene, relasjonene, legitimiteten og mandatet som mellomlederne har, som styrer når makt skal benyttes og når det skal brukes tillit.

Risiko handler om det å gi fra seg kontroll i en usikker verden. Mellomlederne i studien er opptatt av kontroll for å ivareta skolens verdier og dets mål. Deres ledelsesutøvelse skal komme elevene til gode. Det er flere faktorer som innvirker på hvorvidt mellomlederen er villig til å risikere tillit på bekostning av kontroll. Hvordan den enkelte mellomleder gir tillit avhenger blant annet av omfanget og kompleksiteten i arbeidsområdet. Eksempelvis kan mellomlederen begrense risikoen ved å avgjøre hva slags oppgaver som skal delegeres.

Implikasjonene studien gir tar for seg utfordringen i mellomledernes komplekse handlingsrom. De opererer i et spenningsfelt mellom administrative og pedagogiske oppgaver, og omfanget av ansvarsområdet og deres fagkompetanse påvirker deres ledelsesutøvelse. Hvis arbeidsområdet er stort, er tendensen at det gis mer tillit samtidig som risikoen for dysfunksjonell praksis øker. Således har mellomlederne tillit til systemer og strukturer fordi dette reduserer risikoen, skaper langvarig stabilitet i organisasjonen, og gir både dem og lærere trygghet.

Forord

I begynnelsen av et masterstudium er det naturlig at man er forventningsfull. Kort tid etter å ha gått inn i stillingen som avdelingsleder ved en ganske ny og godt søkt videregående skole forstod jeg at dette var et område jeg ønsket å videreutvikle meg i. Jeg tiltrådte stillingen med motivasjon og entusiasme. Tidlig merket jeg savnet etter den nødvendige kunnskapen for å kunne sette min virksomhet inn i et større perspektiv. Selv om jeg følte at jeg håndterte arbeidsoppgavene, mandatet, instruksene og de menneskelige relasjonene godt, manglet jeg en dypere forståelse og innsikt i skoleledelse.

Regelmessig tilbyr fylkeskommunen og private aktører kurs innenfor ledelse, men disse er mangelfulle sammenlignet med fordypningen et masterstudium gir. UiO har gitt meg muligheten til å reflektere over egen og andres praksis. Det har vært nødvendig å studere meg selv og stillingen fra et tilskuerperspektiv, være kritisk og stille de riktige spørsmålene rundt egen virksomhet og hvordan ledelse utøves i den norske skolen.

Å studere egne og andres profesjonelle og personlige egenskaper i lys av ledelsesteori og empiri har vært svært utbytterikt. Det har gitt meg en kritisk tilnærming til ledelse i skolen, og underveis i studiet har mine erfaringer og verdier stadig blitt utfordret. Her har både forskningsresultater og erfaringsbasert materiale vært viktige kilder. Jeg har fått et viktig redskap til å vurdere og analysere utdanningsledelse fordi masterstudiet ikke har fokusert på kun ett spesifikt akademisk område, men har inkorporert både jus, pedagogikk, statsvitenskap og sosiologi. Dette har resultert i en dypere forståelse og innsikt i utdanningsledelse.

Jeg ønsker med dette å takke min arbeidsgiver for å ha gitt meg tillit og mulighet til å gjennomføre dette studiet. En spesiell takk går til min veileder og motivator Dijana Tiplić for verdifulle råd og et kritisk perspektiv på forskningen min. Til slutt vil jeg takke min familie for den støtte og tålmodighet de har vist meg.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og avgrensing.....	1
1.1.1	Studier av ledelse	1
1.1.2	Kontakt og kontrakt.....	2
1.1.3	Mellomlederen	4
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.3	Oppgavens struktur.....	7
2	Teoretisk rammeverk.....	9
2.1	Innledning.....	9
2.2	Autoritet og legitimitet	11
2.3	Makt.....	12
2.3.1	Posisjonsmakt.....	13
2.3.2	Overtalelsesmakt	15
2.3.3	Systemmakt	16
2.3.4	Påvirke individer	18
2.3.5	Sosialisering	19
2.4	Tillit	21
2.4.1	Tillit til mennesker	21
2.4.2	Relasjonell tillit	23
2.4.3	Tillit til systemer	25
2.5	Oppsummering	26
3	Metode.....	28
3.1	Forskningsdesign: Casestudie.....	28
3.2	Intervju som metode	29
3.2.1	Utvalg	30
3.2.2	Presentasjon av informantene.....	31
3.2.3	Innsamling av data	32
3.2.4	Koding og kategorisering	33
3.3	Validitet	35
3.4	Reliabilitet	37
3.5	Oppsummering	38

4	Datapresentasjon og empiriske funn	39
4.1	Makt.....	39
4.1.1	Posisjonsmakt.....	39
4.1.2	Overtalelsesmakt	40
4.1.3	Systemmakt	42
4.1.4	Påvirke individer	44
4.1.5	Sosialisering	45
4.1.6	Oppsummering	46
4.2	Tillit	47
4.2.1	Tillit til mennesker	47
4.2.2	Tillit til systemer	52
4.2.3	Tillit og legitimitet	53
4.2.4	Oppsummering	55
5	Drøfting	58
5.1	Makt.....	58
5.1.1	Posisjonsmakt.....	58
5.1.2	Overtalelsesmakt	59
5.1.3	Systemmakt	60
5.1.4	Påvirke individer	62
5.1.5	Sosialisering	62
5.2	Tillit	63
5.2.1	Tillit til mennesker	63
5.2.2	Tillit til systemer	66
5.2.3	Tillit og legitimitet	67
6	Konklusjon og implikasjoner	68
6.1	Konklusjon.....	68
6.2	Implikasjoner	71
	Litteraturliste	75
	Vedlegg	82
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	82
	Vedlegg 2: Eksempel på dataanalyse	84
	Vedlegg 3: Koder og kategorier i NVivo	85
	Vedlegg 4: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS	86

Vedlegg 5: Endringsmelding.....	88
Vedlegg 6: Informasjonsskriv	89

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og avgrensing

Forskningslitteratur som omhandler makt og tillit i skolen knyttes ofte til relasjoner mellom ledere og lærere, skole og foreldre, og vanligvis i lys av skoleutvikling (Bryk & Schneider, 2002; Gøytil & Strupstad, 2006; Haugland, 2015; Paulsen, 2008; Skivik, 2004; Tschannen-Moran, 2014). Forskning om mellomledere utgjør vanligvis kun en mindre del av et større arbeid der problemstillinger som studeres inkluderer informanter fra flere nivåer i skolen. Dermed blir beretningene ofte komparative mellom de ulike nivåene og gjenstand for abstrakthet (Gøytil & Strupstad, 2006; Haugland, 2015; Paulsen, 2008). Etter min oppfatning er de fleste studier som omhandler makt og tillit i skolen rettet mot skoleledere og i mindre grad mellomledere. Ledelse omtales som blant annet delegering av ansvar og myndighet, men da som oftest fra øverste leders perspektiv i offentlige organisasjoner (Møller, 2006; Møller & Ottesen, 2011; Ottesen & Møller, 2006) eller i næringslivet (Etzioni, 1978; Lawrence, Winn, & Jennings, 2001; Pfeffer, 1992; Raven, Schwarzwald, & Koslowsky, 1998; Townley, 1993). Min studie skal i så måte avgrenses og spisses mot mellomlederens komplekse handlingsrom i skolen og fenomenet i casen: Hvordan mellomledere i skolen balanserer mellom makt og tillit i sin ledelsesutøvelse. Således håper jeg at mine funn vil bidra til å kaste lys over perspektiver på mellomledelse i skolen og ledelsesutøvelse knyttet til makt og tillit som ikke har vært belyst tidligere.

1.1.1 Studier av ledelse

Et gjennomgående trekk ved kvalitativ forskning om ledelse er at man ser på atferd og hendelser i den virkelige verden på en mer helhetlig og nyansert måte (Bolman & Deal, 2014). De to mest innflytelsesrike teoretikerne på ledelse tidlig på 1900-tallet var Elton Mayo og Chester Barnard. Førstnevnte fremmet tanken om at menneskelige og sosiale faktorer var like viktige for ledelse som tekniske og økonomiske faktorer (Bolman & Deal, 2014). Barnard (1938) mente at lederens oppgave er å finne en balanse mellom tekniske og menneskelige faktorer for så på den måten å oppnå samarbeid mellom grupper innenfor en organisasjon.

Den første forskningen på ledelse konsentrerte seg om å finne personlighetstrekk som gjorde ledere forskjellig fra andre. Det tok ikke lang tid før forskningen konkluderte med at det var

vanskelig å finne trekk som var konstante hos alle og under alle forhold (Bolman & Deal, 2014). Dette resulterte i at ledelsesforskning på 1950-tallet fokuserte på lederstil der forskerne rettet søkelyset på forskjellen mellom oppgaveorienterte og menneskeorienterte ledere. Resultatene tydet på at de mest effektive lederne var dyktige til å håndtere både oppgaver og mennesker (Fleishman & Harris, 1962).

På 1970-tallet kom en ny forskningsretning der fokuset var rettet mot ledere og deres relasjoner til ulike grupper og mennesker. Resultatene viste at ledere som fokuserte på gode relasjoner med alle arbeiderne oppnådde bedre resultater (Graen & Uhl-Bien, 1995). På 1980-tallet utviklet dette seg videre i en retning som tok for seg skillet mellom transaksjonsledelse og transformasjonsledelse (Bolman & Deal, 2014). Førstnevnte handlet om praktiske byttetransaksjoner slik som arbeid i bytte mot prestasjonslønn. I motsetning til dette dreide transformasjonsledelse seg om å forsøke å nå mer overordnede mål gjennom tillit, respekt og samarbeid. I ettertid har studier vist at transformasjonsledelse fører til bedre resultater enn transaksjonsledelse (Bolman & Deal, 2014; Shamir, House, & Arthur, 1993). I påfølgende tiår ble idéen om at god, effektiv ledelse fordret en balanse mellom hensynet til mennesker og oppgaver mer fremtredende. Interessen for kultur, symbolske elementer som visjon og karisma, og transformasjonsledelse ble nå dominerende temaer (Bolman & Deal, 2014.).

1.1.2 Kontakt og kontrakt

Målstyring ble gjort gjeldende for utdanningssektoren gjennom St.meld 37 (1990-1991) *Om organisering og styring i utdanningssektoren* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1991). Der tidligere tradisjon med skoleutvikling var typisk nedenfra-og-opp, ble den nå utviklet ovenfra. Skolene ble ansvarliggjort i arbeidet med å nå målsetningene, og Stortingets føringer kunne manifesteres i skolenes virksomhetsplaner. Denne formen for målstyring fikk kritikk da fagorganisasjoner og forskning uttalte at den største trusselen mot lærerens arbeidsmiljø var dårlig ledelse (Langfeldt, 2008). Som følge av desentraliseringen og ansvarliggjøring for elevresultater, har ledelse av utdanningsinstitusjoner blitt både mer sammensatt og krevende i løpet av de siste årene (Møller & Ottesen, 2011). Ledere i offentlige organisasjoner skal "ta mange og til dels ulike hensyn, de arbeider innenfor et multistrukturelt og komplekst apparat, de skal ta hensyn til veletablerte kulturelle tradisjoner som er i endring, og de har et vedvarende og stadig skiftende press fra omgivelsene" (Christensen, Lægreid, Roness & Røvik, 2009, s. 143). De

siste 10-15 årene har desentraliseringen ført til endringer i innhold og organisering av de videregående skolene, deriblant mellomledernes oppgaver. En konsekvens av dette er at det administrative arbeidet har avledet oppmerksomheten fra skolens kjernevirksomhet (Akershus fylkeskommune, 2012; Dimmen, 2000; Paulsen, 2008).

Desentraliseringen og delegeringen av ansvar har ført til at skolen har fått mer frihet til å styre. I for eksempel Akershus fylkeskommune er mye av kontrollen gått under betegnelsen *governance by contact* hvor tilliten mellom skoleleder og skoleeier er stor og ansvarliggjøringen blir gjort gjennom dialog og veiledning (Colbjørnsen, 2011). Derimot med prosjektet og satsningsområdet "Mer tid til det som gjelder" synes skoleeier å komme tettere innpå skolene. Dette var et prosjekt som hadde som hensikt å implementere tiltak for å bedre kapasitet og kvalitet på ledelse i de videregående skolene i Akershus fylkeskommune (Akershus fylkeskommune, 2012).

Endringen i kvalitetsstyringen ser ut til å ha skiftet med regjeringens syn på skoleledelse. Fra at rektor skal være en kraftfull og tydelig leder i St.meld 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004) har det gått til at alle skoleledere skal ha en analytisk og pedagogisk kompetanse i St.meld 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008) for dermed å vise et autentisk og komplekst bilde av ledersituasjonen i St.meld. nr. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse*: "Det er mange hensyn som skal ivaretas, tiden skal disponeres mellom faglig og pedagogisk støtte på den ene siden og resultatoppfølging, tilsyn og kontroll på den andre siden" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 68).

Gjennom kvalitetsstyring stiller skoleeierne krav om hva som skal måles, og disse kravene blir da utgangspunkt for hva behovet til skolen og lærerne er (Langfeldt, 2008). Fra et skolelederperspektiv er det største behovet at skoleledelsen innehar den kompetansen og forutsetningene til å analysere resultater og egen utvikling av utviklingsmål. I tillegg er dialogbasert samspill mellom skoleledere og skoleeier viktig for at utvikling kan finne sted. Hvis dette fungerer optimalt, er behovet for å innføre kontroll- og rapporteringstiltak, såkalte *low-trust-tiltak*, ikke nødvendig (Langfeldt, 2008). Hvis ikke, kan alternativet være *governance by contract* der konkrete resultatmål blir retningsstyrende (Colbjørnsen, 2011).

1.1.3 Mellomlederen

Å definere mellomledelse er problematisk fordi kategoriseringen av ledere er dynamisk og endrer seg over tid (Christensen et al, 2009; Pinsonneault & Kraemer, 1997). Derimot er begrepet sentrert rundt ett nøkkelement:

In essence, middle managers operationalize, detail, further define, and disseminate information about objectives, policies, and structural changes formulated at the top of the hierarchy. Middle managers mediate between top and operations level managers by communicating and interpreting policies downward to operations managers, and by monitoring and aggregating detailed information from operations upward in a form useful to top managers. (Pinsonneault & Kraemer, 1997, s. 666)

Dette fordrer en koordineringsrolle der mellomledere forhandler og tolker informasjon og kommunikasjon mellom organisasjonens strategiske (ledelsen) og operative nivå (lærerne) (Paulsen 2008). Denne meglerrollen gjør at mellomlederen har et signifikant potensiale til å utøve sosial påvirkning både oppover og nedover i organisasjonen. I tillegg er tanken at mellomledere i skolen blir ansett som fullverdige ledere med ansvar for det faglige, pedagogiske, økonomiske og personale (Dimmen, 2000).

For å få mellomlederen inn i en mer effektiv rolle tilpasset lokale forutsetninger foreslo utvalget i Norges offentlige utredning 1995:18 å legge kompetansen til å regulere mellomlederstrukturen ved den enkelte institusjon i grunnskolen og videregående opplæring til skoleeierne (NOU1995:18). Dette førte til endring i mellomlederstillingen gjennom "Tid til ledelse"-avtalen det påfølgende året. Dette var noe som ble innført av styresmaktene for å tone ned det at mellomledere så på seg selv som avdelingsforkjempere. Således ble det pedagogiske ansvaret i mange fylkeskommuner lagt på mellomledersjiktet (Paulsen, 1999). I forbindelse med kunnskapsløftet KL06 understreket også St.meld 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* viktigheten av en tydelig skoleledelse for elevenes læring og resultater, og viste også til at mellomlederen nå hadde fått en sentral plass i skolens kvalitetsutviklingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2008).

I norske videregående skoler har mellomlederen en formell posisjon mellom rektor og lærerne. Oppgavene deres omfatter ofte administrering av menneskelige ressurser, personalansvar innenfor fagområdet sammen med koordineringsansvar, budsjettansvar og fagansvar. I tillegg til dette ansvarsområdet har mange mellomledere undervisning (Paulsen, 2008). Vanlige betegnelser på mellomledere i skolen i Norge er studieleder, avdelingsleder, utviklingsleder og inspektør. I den videregående skolen er det vanlig å bruke betegnelsen

avdelingsleder for mellomledere som i tillegg til personalansvar har det faglige og pedagogiske ansvaret for sine respektive avdelinger. I tillegg til regelmessig å føre kommunikasjon og kontakt med toppledelsen interagerer de også med den sentrale administrasjonen. Spesielt i yrkesfagene har mellomlederen ansvar for å opprettholde gode forbindelser med eksterne arbeidsplasser som er involvert i arbeidsutplassering og praksis (Paulsen, 2008). I følge Paulsen (2008) er også mellomlederen et fullverdig medlem av toppledelsen i den videregående skolen.

Forskning viser at mellomlederens oppgaver har et stort spenn, og mange opplever rollen som for kompleks der administrative oppgaver tar en for stor plass i hverdagen (Akershus fylkeskommune, 2012; Dimmen, 2000; Bennet, Newton, Wise, Woods, & Economou, 2003). I sin doktoravhandling *Managing Adaptive Learning from the Middle* (2008) beskriver Paulsen fem dimensjoner av mulige handlingsrom der mellomlederen i skolen utøver ledelse og innflytelse. Han benytter metaforer for å beskrive disse dimensjonene. Som *brobygger* (1) er han kommunikatoren mellom toppledelsen og lærerne. Han fungerer som *oversetter* (2) av dokumenter, retningslinjer og kommunikasjonen mellom lærere og toppledelsen, men også i motsetninger og meningsforskjeller mellom aktørene på skolen. Som en *liaison* (3) gir mellomlederen både frihet og mulighet til å kommunisere med både forskjellige grupper og enheter i og utenfor organisasjonen. Han er også *tilrettelegger* (4) som legger til rette for at grupper kan jobbe godt med skolens kjernevirksomhet gjennom å se meningen i komplekse situasjoner knyttet til både tilbakemeldinger og forandring. Til slutt er han en *megler* (5) som engasjerer, integrerer og overfører kunnskap og praksis mellom mennesker og grupper i organisasjonen. Motstand fra lærerpersonalet og dysfunksjonell praksis er situasjoner som kan kreve en meglerrolle (Paulsen, 2008).

Det at mellomlederen fungerer som en brobygger mellom den operative og den strategiske delen kan føre til en lojalitetskonflikt. For å oppnå effektive arbeidsrelasjoner synes mellomlederen å filtrere endringer både oppover og nedover i hierarkiet.

In the narratives of middle managers it is strikingly noticeable how highly they regard achieving effective working relations with teachers and senior managers. On the one hand, this demands working closely with senior management in implementing often controversial policies and, on the other hand, it involves communication and enlisting the co-operation of lecturers in carrying these out. Between both groups middle managers have the tricky task of constructing the *art of the possible* in translating policy into practice in ways which are acceptable and make sense in both groups. Their professional mandate is bound up with reducing potential conflict of interests and in minimising possible signs of a "them and us" scenario. In this respect they filter

change in both directions between senior management and lecturers, buffering potential conflict and resistance from lecturing staff. (Gleeson & Shain, 1999, s. 470-471)

Utdraget beskriver et komplekst handlingsrom der mellomlederen ofte fungerer som en mekler mellom toppledelsen og lærerne. Således må mellomledere forholde seg til motstridene meninger og verdier. Dette kan naturlig nok føre til rolleklarhet og rollekonflikter (Paulsen, 2008). I tillegg går mye av tiden som mellomledere egentlig skal bruke til skolens pedagogiske kjernevirksomhet til administrativt arbeid. Til tross for at det siden 1991 har skjedd et gradvis skifte av fokus med tanke på skoleeierens syn på mål- og resultatstyring og et tydeligere fokus på pedagogisk kjernevirksomhet (Colbjørnsen, 2011; Lillejord, 2012; Paulsen, 1999) synes det kritiske området fortsatt å være realisering av faglig-pedagogisk ledelse (Akershus fylkeskommune, 2012; Dimmen, 2000).

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte begrepet mellomleder til tross for at de tre informantene i studien har tittelen avdelingsleder. Dette er gjort fordi mellomleder er mer dekkende for de ulike begrepene som blir brukt i skolen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Frem til nå har jeg fokusert på tidligere studier om ledelse. Jeg presenterte utviklingen av styring av skolen og hva dette har hatt å si for skoleledelse. Til slutt presenterte jeg de utfordringene mellomlederen står ovenfor med tanke på deres handlingsrom. Forskning, teori og empiri knyttet til mellomledelse er de faktorene som skaper de ytre rammene for fenomenet jeg har valgt å utforske.

I denne kvalitative studien forholder jeg meg til fenomenet ved å analysere fortellinger om ledelses- og læreratferd i generelle og konkrete situasjoner. Hensikten er en økt forståelse for hvordan mellomledere tar i bruk og balanserer mellom makt og tillit for å påvirke atferd i et komplekst handlingsrom. Makt og tillit er begreper som er vanskelig å analysere på en entydig måte fordi innholdet er tvetydig og bevegelig samtidig som det finnes en motsetningsfylt avhengighet og paradoksal spenning mellom begrepene (Sørhaug, 1996). Studien skal dermed belyse følgende problemstilling:

Hvordan balanserer mellomledere i skolen mellom makt og tillit?

For å finne ut av dette fenomenet er det viktig å få svar på hvilke faktorer som gjør at en mellomleder klarer å overtale, påvirke og implementere beslutninger. Videre henger dette nært sammen med hvordan mellomledere håndterer motstand ved å benytte seg av ulike former for makt og tillit. For å svare på problemstillingen er det derfor hensiktsmessig å få svar på følgende to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan benytter mellomlederen makt i sin ledelsesutøvelse?*
2. *Hvordan benytter mellomlederen tillit i sin ledelsesutøvelse?*

1.3 Oppgavens struktur

I kapittel 1 presenterer jeg ulike studier om ledelse fra et historisk perspektiv. Dette vinkles så inn mot hva som ligger i mellomledelse, dets handlingsrom, og hva dette innebærer i skolesammenheng. Følgelig gjør jeg rede for valg av problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 innledes ved at jeg legger inn en ramme for fenomenet ledelse og hvordan ledelse defineres generelt. Her presenteres også ulike former for autoritet og legitimitet. Deretter legger jeg frem oppgavens teoretiske fundament som jeg mener er relevant for å belyse forskningsspørsmålene. Dette gjør jeg ved først å introdusere hva makt er, og deretter gjøre rede for maktformer og motivasjonen som ligger bak bruken av dem. Dernest klargjør jeg for ulike former for tillit. I tillegg gir jeg en teoretisk redegjørelse av viktigheten med tillit i skolen.

Kapittel 3 omhandler metodedelen. Her begrunner jeg valg av metode, informanter, hvordan data er samlet inn, og arbeidsprosessen. Til slutt gjør jeg rede for studiens validitet og reliabilitet.

I kapittel 4 presenterer jeg data og hovedfunnene fra intervjuene. Dataene er hovedsakelig strukturert etter det teoretiske rammeverket og forskningsspørsmålene.

I kapittel 5 drøfter jeg funnene i kapittel 4 i lys av det teoretiske rammeverket som er presentert i kapittel 3 og forskningsspørsmålene. Dette kapittelet er strukturert som kapittel 4.

I kapittel 6 trekker jeg frem de viktigste konklusjonene fra drøftingen og svarer på problemstillingen. Kapittelet avsluttes med en vurdering av hvilke implikasjoner funnene kan ha for ledelse og forslag til videre studier innenfor dette feltet.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Innledning

Begrepet ledelse er ikke klart og tydelig. Det preges av mangfoldighet, og i forskningslitteraturen finnes mange ulike presiseringer av hva begrepet innebærer (Møller, 2006; Sørhaug, 1996). Frem til 1970-tallet var målet med forskningen rundt skoleledelse å bygge opp en kunnskapsbase som skulle gi ledere tydeligere retningslinjer i praksis. Samfunnsutviklingen har siden den gang fremmet andre perspektiver på ledelse. Større fleksibilitet, motstridende meninger, høyere endringstakt, og mer desentralisering av styring gjør at nye definisjoner på ledelse er blitt mer komplekse (Møller, 2004).

De enkleste teoriene fokuserer på det endimensjonale ved ledelse som vil si fokus på lederens personlighet med forsøk på å finne svar på om leder er noe man er eller blir. Uansett er de fleste forskere enige om at personlighet er viktig, men ikke ensbetydende for god ledelse (Skivik, 2004). De mer sammensatte og flerdimensjonale teoriene vektlegger at lederen skifter lederstil ut fra person og situasjon. Rammer som oppgaver, medarbeidernes kompetanse og motivasjon spiller sterkt inn på hvilken lederstil som anvendes (Skivik, 2004). Det er dermed ikke sagt at lederskap er knyttet til en eksklusiv og definert rolle, men er også en prosess eller funksjon (Tannenbaum, Weschler, & Massarik, 2013).

I 1961 definerte Tannenbaum et al. (2013) ledelse på følgende måte:

We define leadership as interpersonal influence, exercised in situations and directed, through the communication process, toward the attainment of a specific goal or goals. Leadership always involves attempts on the part of the a leader (influencer) to affect (influence) the behaviour of a follower (influencee) or followers in situation".
(Tannenbaum, Weschler, & Massarik, 2013, s. 24)

I tillegg til at ledelse handler om å påvirke er ledelse også et samspill mellom mennesker. Den er situasjonsbestemt og handler om å nå mål. Ledelse er således "målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill mellom mennesker" (Busch, Vanebo & Johnsen, 1986, s. 39). Ledelse er med andre ord målrettet, situasjonsbestemt og kommunikasjonsavhengig.

I Busch et al. (1986) knyttes ledelse til tre delprosesser: 1. beslutningsprosessen – hvordan beslutninger tas, 2. målsettingsprosessen – hvordan målene blir formulert og 3.

kommunikasjonsprosessen – hvordan man fremskaffer informasjon. I lys av dette må ledelse forstås som en prosess som både formelle ledere og de ledede er deltakere i. Dermed er ledelse relasjonelt og oppstår i møte mellom mennesker (Møller, 2004). I et slikt perspektiv har Tian Sørhaugs definisjon et tydeligere fokus på det dynamiske, det relasjonelle og det komplekse i ledelse:

Ledelse er selvsagt først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta. Dette er en vertikal relasjon som er åpen i begge ender. Ledelsen må få og ta makt og tillit både ovenfra og nedenfra. Denne kontinuerlige bytteprosessen gjør ledelse til en evig bevegelse. (Sørhaug, 1996, s. 45)

Ledelse er følgelig ikke statisk. Den er dynamisk og må forhandles og reforhandles.

Alle definisjonene av ledelse inneholder aspekter av relasjoner mellom mennesker, men i tillegg handler ledelse også om å gi retning og å påvirke (Tannenbaum et al., 2013). I lys av det ovenfor presenterer Leithwood & Riehl (2005) fem likhetstrekk i forestillingen om ledelse:

1. Ledelse finnes innenfor sosiale relasjoner.
2. Ledelse involverer mål og retning.
3. Ledelse er en påvirkningsprosess.
4. Ledelse er en funksjon som ikke nødvendigvis er knyttet til en formell stilling.
5. Ledelse er kontekstbetinget.

På bakgrunn av disse likhetstrekkene definerer Leithwood & Riehl lederskap i skolen som "the work of mobilizing and influencing others to articulate and achieve the school's shared intentions and goals" (Leithwood & Riehl, 2005, s. 15).

Ledelse er tydelig kompleks og dynamisk. For å nå målene gjennom vellykkede påvirkningsprosesser må mellomlederen ta i bruk ulike midler og samtidig være bevisst på hvordan disse kan utnyttes. Slike midler er makt og tillit.

2.2 Autoritet og legitimitet

Max Weber er den teoretikeren mange ofte henvender seg til når man skal omtale makt. I redegjørelsen av maktbegrepet skiller han mellom herredømme og makt (Weber, 2000). Herredømme knyttes til sosialt samkvem i sosiale omgivelser. Herredømme er å kunne befale i kraft av autoritet som er legitim: "Herredømme i kraft av autoritet grunner seg i en plikt til å adlyde, en plikt som ser bort fra alle motiver og interesser, som er plikt rett og slett" (Weber, 2000, s. 69). Med andre ord referer herredømme til situasjoner der befalinger blir fulgt og man kan "oppfatte herredømme som identisk med det å kunne befale i kraft av autoritet" (Weber, 2000, s. 72). Autoritet blir da det samme som legitimert makt. Fordi herredømme eller autoritet knyttes til sosiale situasjoner, stammer den ikke ovenfra, men er noe de underordnede gir til ledelsen (Barnard, 1938). Denne gir en leder legitimitet og dermed retten til å påvirke (Raven, 1965). Makt, derimot, bruker Weber når autoritet ikke spiller noen rolle for eksempel der en arbeider med loven i hånd krever penger for et arbeid han har utført (Weber, 2000).

Weber (2000) presenterer tre typer av autoritet og hva som gjør denne legitim: *Legalt herredømme* er en autoritet som knyttes til den formelle makten i form av regler og lovverk. Man adlyder med andre ord lovverket og ikke personen. *Tradisjonelt herredømme* er en autoritet som knyttes til tradisjoner og gamle styringsformer man tror på og mener bør være. *Karismatisk herredømme* er en autoritet som innebærer at underordnede lyster fordi en person utstråler karisma, har "særlige magiske evner" (Weber, 2000, s. 89) og ordmakt. Etzioni (Etzioni, 1978) introduserer også en fjerde form for autoritet: *Profesjonell autoritet* oppnår en person gjennom å inneha den relevante kunnskapen. Grunnlaget for denne formen for autoritet er sterkt knyttet til den formelle faglige kunnskapen og ekspertisen en person har. Det at en leder har autoritet til å utføre makthandlinger viser at den underordnede har en form for tillit til enten systemet, lederen eller begge nettopp fordi han eller hun sier seg villig til å adlyde. Denne legitimiteten er en viktig faktor når jeg nå skal utforske fenomenet i studien.

I organisasjoner baserer maktutøvelse seg på frivillige kontrakter mellom aktører. Disse kan være formelle (Barnard, 1938) der ytelse og motytelse spesifiseres for eksempel i form av kontrakter, eller de kan være uformelle (Rousseau, 1989) der arbeideren føler at det er en akseptert balanse mellom belønning og arbeidsutførelse uten at den nødvendigvis er

nedskrevet. Sistnevnte er individorientert, sosialt og relasjonelt betinget. Autoritet forutsetter dermed en kontraktmessig likevekt, enten den er formell eller uformell, mellom ytelse og belønning (Jacobsen & Thorsvik, 2013). For at disse kontraktene skal følges må begge parter ha tillit til dem. Først da kan legitime makthandlinger finne sted.

2.3 Makt

For å kunne lykkes med å implementere idéer i organisasjoner kreves det mer enn tekniske og analytiske ferdigheter (Pfeffer, 1992). Siden utvikling truer organisasjonens status quo, blir innovasjon en politisk aktivitet. Å ikke klare å gjennomføre endringer på grunn av maktesløshet er en utstrakt utfordring i organisasjoner (Pfeffer, 1992). Utfordringen ligger i det å utvikle politisk vilje og ekspertise – et ønske om å oppnå noe til tross for at det finnes opposisjon. Uten kunnskap og ferdigheter rundt dette vil det ikke være mulig å oppnå individuell eller kollektiv suksess i organisasjonen. Det er ikke tilstrekkelig for en leder å ha kunnskap om de rette tingene, men han eller hun må også evne å gjennomføre dem (Pfeffer, 1992). Det er innenfor disse rammene som makt blir interressant og nyttig å studere.

Å definere og analysere makt på en entydig måte har alltid vært vanskelig da flere dimensjoner er knyttet til begrepet (Gardner, 1990; Sørhaug, 1996). Det er ikke mulig å avgrense makt hverken med handling, struktur, maktforhold eller maktbruk. Makt beveger seg i sosiale strukturer (Sørhaug, 1996) hvor det i sosiale rom finnes tre karakteristiske trekk knyttet til selve maktutøvelsen. Det brukes i relasjoner mellom mennesker, når det er et avhengighetsforhold mellom mennesker, og når det er uenighet mellom dem (Jacobsen & Thorsvik, 2013). John Gardners (1990, s. 55) beskrivelse av makt er essensen i definisjonen av begrepet: "[...] power in the social dimension – is simply the capacity to bring about certain intended consequences in the behavior of others". Til gjengjeld er Sørhaugs definisjon noe mer omfattende og viser kompleksiteten i hvordan makt kan utfolde seg:

Det dreier seg om kapasiteter i personer og institusjoner som får folk til å gjøre ting de (sannsynligvis) ellers ikke ville ha gjort. Et slikt potensial foreligger i alle sosiale situasjoner, og det kan finnes i både ting og ideer, språk og handlinger, strukturer og prosesser. (Sørhaug, 1996, s. 22)

På grunn av dets ubestemmelige meningsinnhold gir begrepet makt lite mening dersom det ikke relateres til konkrete situasjoner (Sørhaug, 1996). Således vil konkrete situasjoner påvirke formen på ledelsesutøvelsen. Ifølge Langfeldt (2008) vil man ty til makt i situasjoner

som oppfattes som vanskelige, og tillit ved de som oppfattes som enkle. En leder som håndterer de vanskelige oppgavene står som regel alene og får lite belønning for arbeidet. En konsekvens er at de vanskelige oppgavene nedprioriteres og de utføres for dårlig (Langfeldt, 2008).

Både de vanskelige og enkle oppgavene er knyttet til to hovedområder en leder ønsker å kontrollere: det instrumentelle og det ekspressive (Etzioni, 1978). Førstnevnte har å gjøre med formidlingen av midlene som settes inn i organisasjonen. Sistnevnte omhandler mellommenneskelige forhold, etablering av normer og deltakernes oppslutning rundt disse i organisasjonen. I forbindelse med ekspressiv kontroll forklarer Etzioni (1978) at jo mindre tvang lederen bruker, jo større innflytelse oppnår man over arbeidernes atferd. Jo mer normative kontrollmidlene er, desto mindre fremmedgjørende blir maktutøvelsen.

2.3.1 Posisjonsmakt

Maktposisjoner er posisjoner som medlemmer av en organisasjon har regelmessig tilgang til. De indikerer at det er en bestemt gruppe eller grupper av mennesker som er underlagt denne makten og at det finnes maktrelasjoner mellom de som er høyere og de som er lavere i hierarkiet (Etzioni, 1975). I en slik maktstruktur aksepterer de underordnede lederens myndighet og rett til å foreta endringer og ens egen forpliktelse til å etterkomme disse (Raven et al., 1998). Denne type autoritet er knyttet til byråkratiet som organisasjonsform fordi den vektlegger formelle regler og prosedyrer (Weber, 2000). Den som på bakgrunn av sin posisjon utøver makt har posisjonsmakt.

Ledere søker kontroll gjennom å etablere og manipulere kontinuiteter mellom personer og mellom organisasjonen og personer (Sørhaug, 1996). Hvordan man oppnår kontroll vil avhenge av de kontrollmidlene lederen bruker på de underordnede. Slike kontrollmidler kan være fysiske, materielle eller symbolske. Etzioni (1975) deler disse opp i tre ulike former: 1. *Tvangsmidler* er et kontrollmiddel lederen kan bruke gjennom trussel om fysisk straff. 2. *Belønningsmakt* er et kontrollmiddel der lederen har myndighet til å gi belønning gjennom kompensasjon i form av for eksempel lønnsforhøyelse, forfremmelse og privilegier. 3. *Normativ makt* er et kontrollmiddel som lederen kan ta i bruk ved å manipulere symbolske belønninger, påvirke gjennom aksept og positiv respons. Sistnevnte er en form for sosial makt fordi den er en indirekte form for makt som lederen kan benytte seg av ved blant annet å påvirke likemennene til en underordnet for å få ham til å endre atferd (Etzioni, 1975). Slike

kontrollmidler er maktbaser en leder potensielt kan ta i bruk. I praksis vil en leder kun benytte seg av noen av disse formene for å påvirke en annen person til å gjøre noe som denne personen vanligvis ikke ville har gjort (Raven et al., 1998).

Deltakernes reaksjon på en bestemt form for makt eller kombinasjoner av maktformer avgjøres ikke bare av makten som benyttes, men også av deres sosiale og kulturelle personlighet. De ulike formene påvirker pliktfølelsene i ulik grad.

[...] så har normativ makt en tendens til å frembringe mer pliktfølelse enn bruken av materielle midler, og materielle midler mer pliktfølelse enn tvangsmidler. Med andre ord har anvendelsen av symbolske kontrollmidler en tendens til å overtale mennesker, mens anvendelsen av materielle midler later til å støtte opp under deres egennyttige interesse for å føye seg, og bruken av fysiske midler later til å tvinge dem til å bøye seg. (Etzioni, 1978, s. 89)

Motivasjonen for å ta i bruk en eller flere kontrollmidler vil blant annet avhenge av hva man ønsker at målet skal være, hvilke midler lederen ønsker å ta i bruk for å nå målet og hvordan man ønsker å nå det (Raven, 2008). Ledere foretrekker helst å forholde seg til normative former for makt fordi den er mindre fremmedgjørende for de underordnede. Fordi den er mindre fremmedgjørende, er de underordnede også mer mottagelig for den (Etzioni, 1978; Pierro, Kruglanski, & Raven, 2012; Raven et al., 1998). Dette er dog ikke alltid mulig, og en leder må kunne ta i bruk kontrollmidler som er mer fremmedgjørende dersom omstendighetene krever det. Hvis det er slik at en leder må foreta en beslutning som involverer en endring hos en underordnet, kan dette bli en grobunn for konflikter.

Når en eller flere av Webers (2000) tre former for autoriteter utfordres ved at en beslutning bryter med en organisasjons tradisjon, eller ved at den vanlige formelle legaliteten krenkes, svekkes troen på legitimiteten og stabiliteten i lederens autoritet (Weber, 2000). Makt begrenses således ikke til ledelsen. En arbeidstaker vil også kunne inneha makt på tross av sin posisjon i hierarkiet. Et eksempel på dette er at en arbeidstaker kan påvise at lovmessige feil er begått eller ved at personen kan avslutte sitt virke i organisasjonen (Weber, 2000).

Det er derfor nærliggende å konkludere med at de fleste organisasjoner vil basere sin maktutøvelse på flere autoritetsformer. Organisasjonen vil ha etablerte regler og prosedyrer som skal følges, den kan støtte seg på en tradisjon som har forplantet seg i kulturen, den ønsker ledere med karisma, og unike grupper av mennesker med verdifull kunnskap (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Makt bør helst være nyttebasert for begge parter fordi det skaper balanse. Dessverre er bakkdelen med en nyttebasert balanse at den blir ustabil med en

gang lederen må inngå en kontrakt med en underordnet som han eller hun ikke anser som legitim (Weber, 2000).

2.3.2 Overtalelsesmakt

Det er en lang tradisjon mellom ledelse og argumentasjon. I gamle Hellas var retorikk og talekunst en del av utdannelsen til unge adelsmenn. I dag praktiseres og undervises kritisk tenkning og argumentasjon som en del av kritisk diskusjon (Sillince, 1999). Hverdagslig argumentasjon, enten den foregår i det personlige eller profesjonelle handlingsrom, er høyst situasjonsbestemt. Dette fører til at styrken av argumentasjoner og interessenivå er dynamisk og endrer seg i forhold til grupper, mål og normer i interaksjonen (Sillince, 1999).

En form for objektiv og ikke-stridbar argumentasjon kaller Sillince (1999) for *reifikasjon*. Reifikasjon gjør at argumenter blir mer overtalende og tilsynelatende mer objektive enn eksplisitt argumentasjon. Slik argumentasjon føres i form av bilder og empiri. Disse knyttes til organisasjonens tilhørighet og er udiskuterbare sannheter som har kraft til å kopulere med irrasjonelle og uformelle prosesser. Reifikasjon gjør argumentasjonen mer forståelig for mottakerne og er svært effektiv i små grupper som deler samme historie fordi den benytter lett forståelige forestillinger eller kjent evidens. Derimot manifesterer en eksplisitt form for argumentasjon seg gjennom rasjonale og logiske prosesser som anses som respektable. Den er rettet mot et forutsigbart publikum, og fordi den søker etter å tilfredsstille alle, blir den flertydig. Slik argumentasjon kan for eksempel være forskning og den henvender seg til mennesker utenfor organisasjonen eller mellom organisasjoner (Sillince, 1999).

Som jeg har nevnt tidligere fremtrer makt i bestemte situasjoner og sosiale relasjoner. Når argumentasjonen åpner seg i sosiale domener mellom mennesker som deler og besetter fortolkninger i sosiale og kulturelle rom, kalles det for *argumentasjonsfelt* (Willard, 1991). Ekspertene eller mennesker i en organisasjon med høy kompetanse innenfor et argumentasjonsfelt kan dermed påvirke ved å ytre relevant og mottakelig argumentasjon (Sillince, 1999; Walton, 1989). Dessverre kan også en argumentasjon oppfattes ulikt. Mennesker som ikke har en personlig interesse for saken foretar ingen vurdering av argumentasjonens gyldighet, men heller av ekspertens legitimitet. De som derimot er personlig interessert i saken ser bort fra ekspertene og vurderer først og fremst argumentasjonens kvalitet (Cialdini, 2011). Det er derfor naturlig å si at god argumentasjon

krever refleksjon rundt hva slags argumenter som brukes i organisasjonens sosiale systemer og en begrunnelse for hvorfor disse benyttes.

Rettferdiggjøring av argumentasjon er nært knyttet til mål (Sillince, 1999). Den klassiske distinksjonen mellom emosjonell og rasjonell argumentasjon handler nettopp om dette. Førstnevnte appellerer til det følelsesmessige ønsket om å nå et mål, mens sistnevnte appellerer til bevis som viser hvor effektive midlene er (McGuire, 1969). Det er vanlig at mennesker bruker sin kunnskap for å overveie et argument opp mot målene. Dersom argumentet feiler å møte målet, blir argumentet undertrykt (Hample & Dallinger, 1990). Derimot kan også argumentet tilpasses ytterligere i etterkant for å møte målet (Flower & Hayes, 1984). Derfor ønsker en leder å designe kommunikasjonen på en slik måte at en intersubjektiv forståelse oppnås. De retoriske argumentene springer således utfra de elementene som er knyttet til de målorienterte strategiene (Willard, 1991).

Makt er ikke nødvendigvis knyttet til hierarkiet. Når et individ klarer å argumentere for en konklusjon uten særlig begrunnelse og samtidig unngå motstand, har denne personen makt. På den annen side vil en som fremmer gode argumenter og begrunnelser, men som ikke klarer å overtale publikum, ikke ha makt. På bakgrunn av dette fremmer Sillince (1999) en metadefinisjon av makt i lys av argumentasjon:

Power is the ability to convince by drawing large conclusions from small premises or small justifications. (Sillince, 1999, s. 815)

Denne definisjonen foreslår at makt ikke er monopol hos de som er på toppen i en organisasjon, men at den ved hjelp av argumentasjon dannes i mange ulike settinger av mennesker i forskjellige posisjoner i hierarkiet.

2.3.3 Systemmakt

Å koordinere et stort antall mennesker krever teknikker som benyttes på en rasjonell og effektiv måte. Ofte handler det ikke om å benytte former for makt som er observerbart, men å bruke former som er lite tilgjengelig for observasjon. Makt er nemlig mest effektiv når den er minst observerbar (Lukes, 2005). Når det er uklare linjer om hvilke personer som utøver makten, kalles det for skjult makt (Jacobsen & Thorsvik, 2013). En slik maktform er systemisk makt. Den kommer til uttrykk gjennom rutiner, strukturer og pågående praksis i en organisasjon og er ofte ikke gjenkjennbar som en dimensjon av makt (Lawrence, Winn, &

Jennings, 2001). Et godt eksempel på systemisk makt er den hierarkiske strukturen som kjennetegner maktstrukturen i organisasjoner. Systemisk makt har to hovedfordeler. For det første blir utviklingen av systemisk makt en viktig valgmulighet i maktutøvelsen for agenter som nødvendigvis ikke ønsker å bli assosiert med denne praksisen i det daglige. For det andre benyttes systemisk makt for å skape stabilitet i en organisasjon som er dynamisk og der aktivitetene er temporale (Lawrence et al., 2001). Slike systemiske mekanismer skapes for å innføre to viktige aspekter av institusjonalisering. Det ene er disiplin (Townley, 1993) og det andre dominans (Clegg, 1989; Lawrence et al., 2001). Systemisk makt er mer stabil i motsetning til det Lawrence et al. (2001) kaller *episodic* makt som krever en stadig påvirkning av ansatte. Episodic makt er mer temporal og den initieres og mobiliseres gjennom agentenes egeninteresse. Konsekvensen av slik makt kan bli ustabilitet fordi den krever både ressurser og tid, og dermed krevende å opprettholde.

Systemiske former for makt har høy stabilitet og har lengre varighet samtidig som det er krevende å motarbeide dem (Lawrence et al., 2001). Systemisk makt dominerer subjektet på en måte som gjør den til et objekt. Den gjør rede for tendenser og atferd i utviklingen av det fysiske og sosiale uten å ta hensyn til individuell atferd. Objektene blir sett på som mekaniske objekter og informasjonsenheter der deres egenskaper utnyttes eller sørges for. På denne måten kan slik dominasjon forandre sosial praksis raskt fordi den gjør det uten deltakernes samtykke eller delaktighet (Lawrence et al., 2001). Den nye praksisen vil derfor mest sannsynlig resultere i høy grad av stabilitet. Gjennom systemer hindrer man at de underordnede gjør opprør, og man former de underordnedes oppfatning og verdier på en slik måte at de godtar hvordan ting skal være (Lukes, 2005). Etzioni (1978) skriver at en tjenestemanns viktigste instrumentelle kontroll er økologisk: holde arbeiderne på jobb og tildele dem klasser, oppgaver og fordele dem på ulike avdelinger. I organisasjoner der arbeiderne er mindre fremmedgjorte har den formelle ledelsen atskillig mer kontroll over instrumentell virksomhet (Etzioni, 1978).

Systemisk makt har påvirkning fordi person A benytter en underforstått eller ikke synlig trussel for å forandre atferd hos person B. Den kan utarte ser på flere ulike måter. Eksempelvis kan den som legger agendaen for møter ha stor makt i forbindelse med beslutningstaking. Man kan unngå konfliktfylte saker ved å forhindre at saker kommer frem til beslutningsarenaen. Dette kaller Lukes (2005) for *non-decision making*. Det å ikke ta en beslutning er også en måte å foreta en beslutning på.

I slike settinger er også skrevne avtaler viktige dokumenter. På den ene siden benyttes de som implisitte argumenter fordi personalet godtar dem på bakgrunn av ledelsens legitimitet (Sillince, 1999). På den andre siden blir signerte avtaler og argumenter berettiget fordi den gjør at individet tar et standpunkt og fremstår dermed som en konsistent person i andres øyne. Sett ut fra andres syn er den ansatte mer uvillig til å endre standpunkt jo mer offentlig standpunktet er (Cialdini, 2011). Dette er en del av de artefaktene som inngår i den strukturelle argumentasjonen som føres indirekte inn i organisasjonen. Slike artefakter kan også være dokumenter, regelmessige møter og budsjetter (Sillince, 1999).

2.3.4 Påvirke individer

Å vite om og kjenne de man leder er viktig for å påvirke (Hargreaves & Fullan, 2012). For å kontrollere et menneske er det behov for å forstå dets styrke, svakheter og muligheter. Jo mer kjennskap man har til dette, jo mer kan individet kontrolleres (Garland, 1986). Hvis en har en slik "kunnskap-makt" (Foucault, 1977) om personer og dets omgivelser, innbyr det til makt. Denne kunnskapen om individet er relasjonell fordi den forutsetter mekanismer for observasjon, tolkning av atferd og virksomhet som kan overføres til andre beslutningstakere (Townley, 1993). En slik kunnskap er ifølge Townley (1993) kreativ fordi den gir innsikt i individets verden og verdier. Imidlertid må kunnskapen kunne analyseres, tolkes og artikuleres før den kan forvaltes. Dette gjør man ved å ha kunnskap om arbeidets natur og den som utfører arbeidet. Først da kan man forvalte de ressursene man har i en vertikal eller horisontal divisjon mellom individer (Townley, 1993). Dette perspektivet virker noe ensidig og mangler et viktig element sett i skolesammenheng. For å skape fremgangsrike og varige forbedringer må lærerne involveres. Dette kan bare oppnås med og av dem (Hargreaves & Fullan, 2012).

Et viktig mål for en leder som ønsker å påvirke atferd er å skape en gjensidighetsfølelse der den ansatte føler en forpliktelse til fremtidige gjenyttelser (Cialdini, 2011). Denne gjensidighetsregelen skaper lojalitet og fremmer utvikling av gjensidige relasjoner mellom individer slik at et individ kan ta det første skrittet for å utvikle en relasjon uten å måtte frykte for å tape på det. Denne regelen er dypt forankret i mennesker og står sterkt i den enkeltes naturlige og kulturelle omgivelser (Cialdini, 2011). Å nekte å utføre en gjenyttelse vil være å gå imot de naturlige, kulturelle kreftene som virker i favør av gjensidighet. Man ser ned på individer som ikke tilpasser seg gjensidighetsregelens pålegg. Naturlig nok unngår man dette

for ikke å få negative merkelapper (Cialdini, 2011). For en leder handler det derfor om å aktivere denne regelen for å skape en forpliktelse om tilbakebetaling. En slik forpliktelse kan bli så sterk at den kan overvinne en annen interessant faktor: om man liker den som fremmer forespørselen eller ikke. Hvor godt man liker vedkommende påvirker vanligvis beslutningen om å akseptere forpliktelsen eller ikke (Cialdini, 2011).

Denne gjensidighetsregelen har sine begrensninger fordi regelen i utgangspunktet krever at en type handling skal gjengjeldes med en tilvarende handling (Cialdini, 2011). Ved å gjøre tjenester man ikke har blitt bedt om kan et menneske påvirke en annen til å utføre gjentjenester som ikke står i proporsjon til den opprinnelige tjenesten. Den som har posisjonsmakt til å utføre tjenester har mulighet til å velge hvilke tjenester man ønsker å gi. Dette kan være ønsker om arbeidsfordeling, midler til kurs og symbolske belønninger. Det skaper en indre forpliktelse hos den ansatte fordi dette er en tjeneste som lederen i utgangspunktet godt kunne ha unnlatt å gi. Ved å få den ansatte til å bli konsistent i det øyeblikket en tjeneste gjenyttes vil denne personen forhåpentligvis være konsekvent og med selvfølge gjennomføre lignende fremtidige gjenytelser. På den måten påvirker forpliktelsen personens selvbilde og er dermed også en viktig del av sosialiseringen av den ansatte. Imidlertid er det visse betingelser som må ligge til grunn for at forpliktelsen skal være effektiv ved denne fremgangsmåten: "De må være aktive, offentlige, innebære en anstrengelse og være fritt valg" (Cialdini, 2011, s. 100). Det vil si at forpliktelsene må være synlige for andre og i en form der den ansatte tar et synlig standpunkt innenfor frie rammer. På den måten føles de naturlige og enda vanskeligere å reversere (Weber, 2000).

2.3.5 Sosialisering

Når en organisasjon ansetter en ny arbeidstaker, tilbyr denne organisasjonen mye mer enn bare en jobb. Fra arbeidstakeren begynner og arbeidsforholdet avsluttes tar han eller hun del i et særskilt liv som inneholder relasjoner, belønning, krav og muligheter. Ulikhetene mellom disse kan strekke seg fra det nesten helt umerkelige til det dramatiske (Van Maanen & Schein, 1979).

Nye medlemmer i organisasjonen har alltid med seg muligheter for endring. De har med seg en annen bakgrunn, en forutinntatthet om hvordan arbeidet skal utføres og kanskje verdier som står i kontrast til arbeidsfellesskapet. De kan for eksempel stille spørsmål ved den gamle

måten å utføre arbeidet på, være ignorant mot mellommenneskelige konvensjoner som definerer autoritetsrelasjoner på arbeidsplassen eller unnlate å sette pris på den ideologien eller mandatet som organisasjonen har. Uansett vil de måtte gå gjennom en sosialiseringssprosess (Van Maanen & Schein, 1979).

Sosialiseringssprossen til en ny arbeidstaker kan foregå gjennom en kollektiv eller individuell prosess. I en organisasjon vil kulturen avgjøre hva som er hensiktsmessig, men teorien foreslår at sosialiseringssprossen tilpasses til det enkelte individ (Van Maanen & Schein, 1979). I en kollektiv sosialiseringssprosess fører atferd, tanker og følelser nesten alltid til en "i en samme båt"-tankegang der individuelle perspektiver blir formet på grunnlag av en felles konsensus. Dette gjør at de primære, individuelle verdiene og tankene som den enkelte har kan bli erstattet av det kollektive. Til gjengjeld vil individuelle sosialiseringstrategier fremkalle personlige endringer som vil være mindre homogene enn de verdier og holdninger som eventuelt ville ha blitt fremkalt kollektivt (Van Maanen & Schein, 1979). Hvis det er en som har denne sosialiseringssoppgaven og som er kapabel til å endre den nyansatte, vil denne personen ofte bli en rollemodell hvor ens tanker og atferd blir emulert inn i den nyansatte. Dersom relasjonen er god mellom disse to, vil den nyansatte sannsynligvis tilegne seg rollemodellens verdier og tanker raskt. Dersom relasjonen er svak, vil det ta lang tid eller aldri (Van Maanen & Schein, 1979).

Ut fra det over kan man konkludere med at dersom en leder ønsker å sosialisere nyansatte inn i en ny kultur kreves det oppfølging og utvikling av relevante verdier som den nyansatte allerede innehar (Hollup & Holm, 2014). Har den nyansatte ett sett med pedagogiske verdier som er verdifulle, gis denne legitimitet til å kunne benytte dem på tvers av den etablerte skolekulturen. Imidlertid kan sosialiseringen av nyansatte også være viktig for endringsarbeid. I forbindelse med et omfattende utviklingsprosjekt på en videregående skole i Oslo på begynnelsen av 2000-tallet (Almlid, 2006) viser intervju med rektor at en bevisst rekruttering av nyutdannede lærere var en viktig strategi for å få gjennomført utviklingsplanene i en ellers konservativ lærerstab (Erstad & Hauge, 2011).

2.4 Tillit

"It takes trust to build trust". (Hargreaves & Fullan, 2012 s. 158)

2.4.1 Tillit til mennesker

På tilsvarende måte som maktutøvelse knyttes også tillit til sosiale relasjoner (Bryk & Schneider, 2002; Giddens, 1997; Tschannen-Moran, 2014). Tillit er dog langt mer kontinuerlig, eller varig, i sin form. Den skiller seg fra den svake, induktive viten som er forbundet med bestemte situasjoner (Giddens, 1997) og har grobunn i den oppfatningen at våre handlinger er basert på å skape ontologisk sikkerhet og det at mennesker som grunnleggende sikkerhetssystem forsøker å unngå konflikter og opprettholde selvaktelse (Møller, 2004).

Fordi tillit handler om sosiale relasjoner, er den nært knyttet til risiko. Dette forutsetter at en leder har kunnskap om risikobetonte situasjoner (Bryk & Schneider, 2002; Giddens, 1997; Tschannen-Moran, 2014). Risiko er knyttet til tillit ved at den manifesterer seg i situasjoner der man må stole på andres kompetanse og deres villighet til å passe på det som er av betydning for gruppa. De vi stoler på er i en posisjon der de kan, skulle de ønske det, skade det vi verdsetter (Tschannen-Moran, 2014). Tillit er en ressurs som vi ofte tar for gitt er tilstede. Imidlertid påvirkes den av miljøet. Dersom omgivelsene preges av usikkerhet, øker risikoen for at tilliten brytes ned (Møller, 2004). Tschannen-Moran (2014) forteller at uten tillit vil lærere mest sannsynlig unngå å ta de risikoer som medfører læring. Hun presenterer sin definisjon av tillit på følgende måte:

Trust is one's willingness to be vulnerable to another based on the confidence that the other is benevolent, honest, open, reliable, and competent. (Tschannen-Moran, 2014, s. 19-20)

Denne definisjonen er individorientert og generell. Warren (1999) bekrefter sammenhengen mellom tillit og relasjoner mellom mennesker, men er derimot mer spesifikk. Han kaller dette partikulær tillit og knytter denne tilliten til personer som har felles kultur eller interesser innenfor en nært knyttet gruppe. Til tross for at en slik tillit innebærer liten risiko, vil den ikke være lønnsom eller bærekraftig i et større perspektiv (Uslaner, 1999). Dette er ikke fordelaktig med tanke på utviklingsarbeid i skolen (McLaughlin & Talbert, 2006; Tschannen-Moran, 2014). Warren (1999) forklarer hvorfor:

Particularized trust tends to be attached to the kinds of group identities that are solidified against outsiders, which in turn increases factionalization and decreases chances that conflicts can be negotiated by democratic means. (Warren, 1999, s. 9)

I lys av partikulær tillit vil mellommenneskelig tillit som oppstår gjennom ansikt-til-ansikt relasjoner være et personlig fenomen. Den kan ikke overføres til andre mennesker eller til andre kontekster. Med andre ord finnes det ingen grunner til å forvente at tillit generert i små grupper vil strekke seg utover denne (Cohen, 1999).

I motsetning til partikulær tillit omhandler generalisert tillit det å bygge større sosiale nettverk og relasjoner der mennesker er gjensidig avhengig, men i stor grad ukjente, av hverandre (Warren, 1999). Generalisert tillit kjennetegner fungerende demokratier, og partikulær tillit er mer typisk for autoritetssamfunn. Det siste fordi mennesker trekker seg tilbake og tar ikke del i den sosiale tilliten. Desto mer vi er avhengige av våre nærmeste, jo mer tenker vi på verden som "oss" og "dem". Vi vil dermed ikke ha tillit til "folk flest" (Uslaner, 1999). Generalisert tillit til mennesker vil, tvert imot partikulær tillit, mest sannsynlig føre til at man tar del i andre kollektive aktiviteter og at man vil være villig til å inngå kompromisser (Uslaner, 1999).

Man ser således likheter mellom Warrens (1999) og Giddens' (1997) definisjon nedenfor av begrepet tillit rettet mot individer. Giddens definerer tillit på følgende måte:

Tillit kan defineres som tiltro til en persons eller systems pålitelighet med hensyn til et bestemt sett av resultater eller begivenheter, der denne tiltroen uttrykker en tro på en annens redelighet eller kjærlighet, eller på riktigheten av abstrakte prinsipper (fagkunnskap). (Giddens, 1997, s. 32)

Både hos Warren og Giddens er begrepene tiltro og tillit knyttet til hverandre (Møller, 2004). Tiltro er basert på tidligere erfaringer i motsetning til tillit som er knyttet til fremtiden og med den risikoen dette medfører. Tiltro knyttes til tidligere handlinger og atferd og vil spille en viktig rolle i hvilken grad en leder risikerer fremtidig tillit (Mansbridge, 1999; Møller, 2004). Tillit er dermed basert på tiltro ved at den man gir sin tillit til ikke vil svikte i fremtiden. Således berører vi det paradoksale ved et tillitsforhold. Det består av gjensidige forventninger som ennå ikke er innfridd da de eksisterer kun i kraft av disse forventningene. Man må ha tillit for å få tillit. Dersom man ikke har opparbeidet tillit på forhånd, bør man logisk sett ikke få den (Sørhaug, 1996).

I følge Coleman (1988) investerer man tillit i den sosiale og menneskelige kapitalen. Hvis person A gjør noe for person B og stoler på at B vil gjøre en gjentjeneste i fremtiden, skaper dette en forventning i A og en forpliktelse hos B. Denne forpliktelsen sammenligner Coleman med en kreditnota. Hvis A har mange kreditnotaer, har A tillitskapital som A kan løse inn hvis nødvendig (Coleman, 1988). Slik tillit er en form for sosial kapital som avhenger av to elementer: tillit til det sosiale miljøet at gjentjenester blir tilbakebetalt og i hvilken utstrekning gjentjenestene finnes. Hvis det finnes mange former for gjentjenester i den aktuelle sosiale strukturen, vil nytteverdien av tilbakebetalingene gagne flere ved at gjentjenestene tilbakebetales i en slik form at den brukes for felleskapets beste (Coleman, 1988). Er en verdig tillit, får man også kreditt. Mennesker kan også ha rasjonelle grunner for å søke om tillit. Dette kan for eksempel være en tillit som kan bli brukt til å dekke over småfeil og fjerne engstelse (Offe, 1999).

En slik gjensidighet kan ved første øyekast sammenlignes med tilbakebetaling av tjenester som jeg skrev om i 2.3.4. Derimot er det en stor forskjell. I 2.3.4 handler det om å påvirke mennesker til å gjengjelde en tjeneste og fremtidige gjenytelser som er uproporsjonale med den tjenesten som først ble utført. Det handler ikke bare om tjenesten slik den er beskrevet av Coleman (1988), men hva man kan få ut av en tjeneste ved å skape en dypere, langsiktig forpliktelse gjennom tjenesten (Cialdini, 2011). Med andre ord ligger det mer bak ved å bruke en tjeneste som en påvirkning enn bare en forventning om en proporsjonal gjenytelse.

Tillit er en reaksjon på en menneskeskapt usikkerhet fordi når vi er i en tilstand av usikkerhet, tar vi sjanser når vi mener at det er noen som fortjener vår tillit. Når man gir tillit, overlates man til seg selv og den risiko man selv skaper. Siden tillit er en reaksjon på en usikker verden, vil den ha en viktig rolle for å forstå samhandling i moderne tid (Møller, 2004).

2.4.2 Relasjonell tillit

I forbindelse med samhandling mellom leder og lærer knyttes ofte begrepet tillit til relasjoner. Kvaliteten på relasjonen i en sosial interaksjon og hvordan de involverte tolker den har stor betydning for mennesket. Den sosiale interaksjonen i skolen påvirker deltakernes liv i stor grad fordi den gir muligheter for utvikling av identitet og sosiale verdier (Bryk & Schneider, 2002).

Når et individ går inn i et arbeidsforhold med en person eller en skole, kan relasjonen som oppstår få verdi over tid fordi den blant annet påvirker selvidentiteten (Bryk & Schneider, 2002). Individet definerer seg selv gjennom personer eller organisasjoner og deres atferd. Følelser rundt vennskap endres og byttes om. Individet begynner å fatte interesse for andre innenfor deres sosiale nettverk og en personlig følelse av verdier og identitet oppstår. En slik deltakelse handler ikke bare om materiell belønning, men også om sosialpsykologisk belønning (Bryk & Schneider, 2002).

For å oppnå relasjonell tillit kreves det at forventningene deltakerne har i et sosialt nettverk eller i en organisasjon blir regelmessig stadfestet. Relasjonell tillit har basis i både tro og atferd og påvirker, både i sitt nærvær og fravær, skolens funksjonalitet.

Relational trust, so conceived, is appropriately viewed as an organizational property in that its constitutive elements are socially defined in reciprocal exchanges among participants in a school community, and its presence (or absence) has important consequences for the functioning of the school and its capacity to engage fundamental change. (Bryk & Schneider, 2002, s. 22)

Bryk & Schneider (2002) gjør rede for fire faktorer som påvirker hverandre i et dynamisk samspill. Medlemmer av et skolesamfunn betrakter og analyserer atferd gjennom fire linser: respekt, kompetanse, personlig aktelse for andre, og integritet. En svakhet i disse kan være nok til å underminere tillitsforholdet. Derfor kan relasjonell tillit avta når mennesker oppfatter at andre ikke oppfører seg konsekvent med de forventningene man har til en (Bryk & Schneider, 2002; McLaughlin & Talbert, 2006). En forpliktelse som har oppstått gjennom tillit må også utføres ved å ikke bare gjøre det som er riktig, men også på en respektfull måte og av de riktige grunnene.

Skoler som bevisst verdsetter tillit har større gjennomføringsevne enn skoler som ikke gjør det. I sin forskning av skolerresultater mellom katolske og offentlige skoler fant Coleman (1988) ut at grupper med høy tillit til hverandre utrettet mer.

[...] a group within which there is extensive trustworthiness and extensive trust is able to accomplish much more than a comparable group without that trustworthiness and trust. (Coleman, 1988, s. 101)

Bryk & Schneiders (2002) forskning viser det samme. Skoler som kjennetegnes av høye tillitssystemer (*high-trust systems*) gjør det mye bedre enn skoler som har lave tillitssystemer (*low-trust systems*). Ledere og lærere som har tillit til hverandre jobber bedre sammen når komplekse utfordringer skal løses i skolen (Bryk & Schneider, 2002; Gøyttil & Strupstad,

2006; Haugland, 2015; McLaughlin & Talbert, 2006; Tschannen-Moran, 2014). Slike ledere inspirerer lærere til å anstrenge seg mer for å oppnå skolens mål ved at de gjennom strukturer og normer setter vilkår for en atferd som genererer tillit (Tschannen-Moran, 2014).

Bryk & Schneider (2002) ser på tillit som en ressurs for skoleutvikling på fire måter. For det første vil nærværet av tillit redusere følelsen av usikkerhet og sårbarhet når individer føler at de blir konfrontert med nye krav. Dette kan være krav som for eksempel nye reformer og undervisningsmetoder. For det andre vil nye idéer og reformer bli implementert raskere fordi man har tillit til ledelsens intensjoner. For det tredje, i miljøer der det er sterk relasjonell tillit drar lederne fordel av tydelige rolleforventninger som er styrket i daglig atferd. Individer vet hva som er forventet av dem og hva som skjer dersom forventningene ikke blir møtt. Til slutt bærer relasjonell tillit en etisk plikt blant medlemmene i organisasjonen for å fremme det som er best for elevene. Deltakerne i skolen med høy relasjonell tillit utøver en gjensidig forpliktelse til hverandre. Således utgjør relasjonell tillit også en moralsk ressurs for skoleforbedring (Bryk & Schneider, 2002).

Hvordan en leder forvalter tillit er viktig. Mennesker som man jobber tett sammen med er vanligvis ganske like en selv. Fra et sosialt og relasjonelt perspektiv er dette av betydning, men det kan også føre til at en lærer mindre nettopp fordi man er for like (Hargreaves & Fullan, 2012). For å unngå en ubalanse er det derfor viktig for en leder å reflektere over hvem og hva man investerer tillit i. Hvis all tillit i en kultur kun investeres i noen få personer, vil dette kunne skape en ubalanse og ustabilitet når disse forlater skolen. Slik blir tillit noe en leder stadig må forhandle og reforhandle om i møte med sine lærere (Sørhaug, 1996). I lys av dette er det kanskje mer aktuelt å se på ledelse som en samhandling mellom mennesker enn handlinger utført av enkeltpersoner (Ottesen & Møller, 2006).

2.4.3 Tillit til systemer

I det private livet opparbeider mennesker seg tillit over tid. Man finner ut av hvem man kan stole på og hvem som skuffer. I en skole er det derimot mer utfordrende fordi den er mer dynamisk. Mennesker man har investert tillit i slutter og nye krefter kommer til. Når mennesker man har investert i forlater arbeidsstedet, kan konsekvensen bli ustabilitet. Utfordringen med en slik gjennomstrømning av personer er at en leder må jobbe kontinuerlig for å skape og opprettholde tillit. Ifølge Hargreaves & Fullan (2012) kan løsningen være å ha tillit til prosesser på samme måte som man har til mennesker. Disse oppfattes som stabile og

de utfolder seg i strukturer og systemer knyttet til kommunikasjon, ansvarsfordeling, nettverksbygging, utviklingsprosjekter, planer, avtaler osv. (Lawrence et al., 2001). Hvis man har tillit til prosessene, vil man mest sannsynlig også ende opp med å få tillit til menneskene (Hargreaves & Fullan, 2012).

Tillit mellom mennesker og tillit til systemer er nært forbundet med hverandre. Giddens (1997) kaller tillit til systemer og strukturer for systembasert tillit. Han påpeker videre at denne er nært knyttet til individer. Når en leder utviser tillit til personer, handler dette i stor grad også om å ha tillit til de systemer som menneskene er en del av (Giddens, 1997). Tillit til systemene inviterer til tillit mellom mennesker (Hargreaves & Fullan, 2012).

Tillit til systemer er også en form for beskyttelse. Ved å ha systemer setter organisasjonen grenser omkring seg selv der den verner om seg og sine medlemmer mot potensiell urett. Imidlertid forutsetter dette at organisasjonen har en ledelse som sanksjonerer illojalitet og urett, men ikke på en slik måte at interne og eksterne tillitsforhold blir umulige (Sørhaug, 1996). Ulempen er om en leder setter for mye lit til systemene og strukturene. For mye tillit til systemene kan føre til at relasjoner og tillit blir kvalt av regler og bestemmelser blant annet fordi man unngår å forholde seg til lokale forhold og skiftende behov (Hargreaves, 1996).

Forskning viser at delegering av arbeidsoppgaver og et avklart rolle- og ansvarsforhold der den enkeltes kompetanse og lojalitet benyttes, bidrar til å skape et personlig lojalitets- og tillitsforhold mellom ledere og lærere (Gøytil & Strupstad, 2006; Haugland, 2015). Slike tillitsforhold til både mennesker og systemer er viktige fordi det skaper sterke vertikale allianser bygget på et fundament av lojalitet og solidaritet, og gjensidige forpliktelser mellom individene (Sørhaug, 1996).

2.5 Oppsummering

I kapittel 2 har jeg nå gjort rede for oppgavens teoretiske ramme som danner utgangspunktet for drøftingen. Først gjorde jeg rede for ulike definisjoner på hva ledelse er. Deretter redegjorde jeg for Max Webers maktbegrep og hvordan han skiller mellom autoritet, legitimitet og makt. Således gjorde jeg rede for posisjonsmakt og trakk frem ulike kontrollmidler som en leder har tilgjengelig og potensielt kan ta i bruk. Deretter gikk jeg inn på ulike maktformer som overtalelse ved argumentasjon og systemmakt som ledere kan benytte seg av for å påvirke atferd. En viktig del her er å inneha kunnskaper om menneskene

man leder. Til slutt i redegjørelsen av maktbegrepet trakk jeg frem den påvirkning ledere har i sosialiseringprosessen av nyansatte.

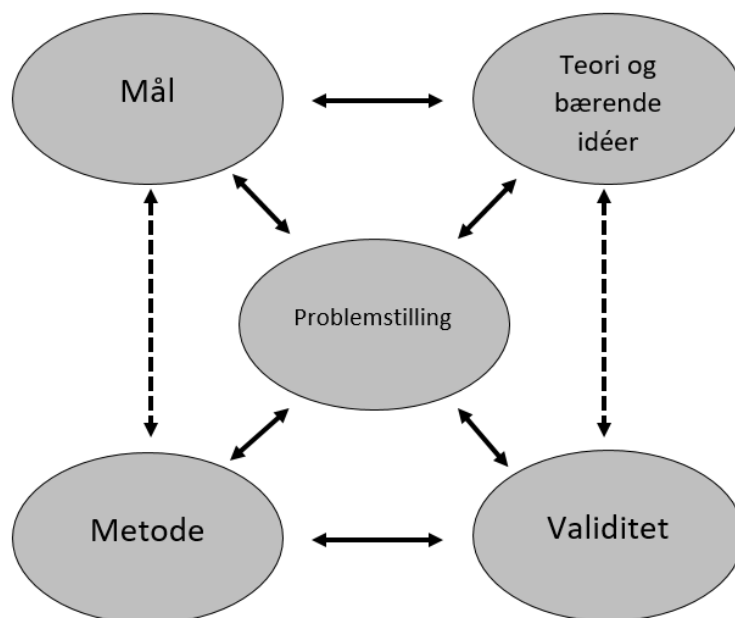
I redegjørelsen om tillit benyttet jeg ulike teorier for å gjøre rede for hvorledes tillit oppfattes og kan utnyttes. Jeg har også forbundet begrepet tillit til relasjoner i skolen. Til slutt har jeg vist hvordan tillit til systemer kan skape både utfordringer og stabilitet.

3 Metode

I denne delen skal jeg gjøre rede for valg av forskningsdesign, metode og utvalget av informanter. I tillegg gir jeg en redegjørelse for hvordan innsamling av data foregikk og hvordan dataene ble kodet og kategorisert. Til slutt drøfter jeg validiteten og reliabiliteten. Kapittelet avsluttes med en oppsummering.

3.1 Forskningsdesign: Casestudie

Jeg har valgt en casestudie fordi jeg mener at denne passer studien best. Det anbefales at denne benyttes i situasjoner der problemstillingen søker svar på hvordan eller hvorfor et fenomen oppstår. Den benyttes også hvis forskeren har begrenset kontroll over informantenes opptreden og fokuset er på et relevant fenomen i den virkelige verden (Yin, 2014). En casestudie har sin styrke når grensen mellom fenomen og kontekst er utydelig. Den gir forskeren muligheten til å fokusere på en case og samtidig beholde et helhetlig perspektiv (Yin, 2014). Denne masteroppgaven er en utforskende casestudie med hensikt å studere hvordan mellomledere i skolen balanserer mellom makt og tillit i sin ledelsesutøvelse.



Figur 1. Maxwells (2013) forskningsdesign for kvalitative studier

Jeg har benyttet de fem komponentene i Maxwells (2013) forskningsdesign for kvalitative studier som basis for fremgangsmåten i oppgaven (fig. 1). Designet består av fem komponenter: mål (*goal*), teori og bærende idéer om begrepene (*conceptual framework*), problemstilling (*research question*), metode (*method*) og validitet (*validity*). Fordelen med dette forskningsdesignet ligger i at fremgangsmåten ikke er lineær. Dermed kan enhver komponent vurderes og modifiseres som en respons på nye utviklinger i én eller flere av de andre komponentene (Maxwell, 2013). Dette erfarte jeg i praksis ved at datainnsamlingsprosessen påvirket intervjuguiden, utvalg av teori og analysen. Etter hvert intervju måtte jeg justere intervjuguiden som for eksempel ved å gjøre om på rekkefølgen av enkelte spørsmål, eller omformulere et spørsmål fordi den var uklar. Etter første veiledningstime tilpasset jeg også utvalget av teoretisk litteratur rundt fenomenet ytterligere da denne ble enda mer avgrenset.

3.2 Intervju som metode

For å få samlet inn relevante data ble en kvalitativ metode i form av semi-strukturerte intervjuer benyttet. Denne metoden er å foretrekke når man forsøker å forstå ulike sider ved informantens livsverden og arbeidsliv (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne fenomenologiske tilnærmingen forsøker jeg å forstå sosiale fenomener gjennom mellomledernes beskrivelser av situasjoner og deres verden. Datamaterialet kommer fra tre intervjuer av mellomledere fra ulike utdanningsprogrammer ved tre forskjellige videregående skoler.

Ved å bruke intervju som metode fikk jeg muligheten til å tilpasse spørsmålene i intervjuguiden og formulere nye for å få frem ulike perspektiver i informantens situasjonsbestemte fortellinger. På den måten fikk jeg belyst flere ulike sider av fenomenet. Jeg brukte den samme intervjuguiden i alle intervjuene noe som ga meg en ramme og mulighet til å være fleksibel under prosessen (Kleven, 2014a). De individuelle forskjellene og de situasjonsbestemte fortellingene gjorde at jeg individualiserte enkelte spørsmål innenfor rammene av intervjuguiden. Ett eksempel var i forbindelse med spørsmålet om informanten hadde tatt noen beslutninger de siste seks månedene. Her måtte jeg tilpasse de påfølgende spørsmålene til beslutningene og situasjonene som ble beskrevet av informanten. I de tilfellene der ting var uklare kunne jeg gå tilbake og be informanten utdype eller oppklare motstridende uttalelser i fortellingene. Ved å gjøre dette unngikk jeg et statisk intervju, og kunne samtidig vise en genuin interesse for de fortellingene som ble fortalt. Det siste følte jeg

skapte både tillit og trygghet, og at informantene åpnet seg for meg på en annen måte enn om jeg hadde benyttet en strukturert intervjuguide, noe som betegnes å være en muntlig form for spørreskjema (Kleven, 2014a). Dessuten anvendte jeg meg av ulike former for intervjustørsmål. Et eksempel er det indirekte spørsmålet i intervjuguiden: "Hvis du hadde vært mellomleder i en annen avdeling på skolen, ville du ha gjort noe av det vi har snakket om annerledes?" Her kunne svaret forme et indirekte bilde av mellomlederens holdninger og perspektiver knyttet til ulike sider av fenomenet og mennesker som han eller hun ikke redegjør for direkte. I tillegg benyttet jeg meg av fortolkende spørsmål der jeg omformulerte et svar for å bekrefte om jeg hadde tolket det riktig. Spesifiserende spørsmål ble også brukt for å få informanten til å konkretisere og utdype generelle svar (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.1 Utvalg

For å ivareta anonymiteten til informantene har jeg valgt å ikke skrive i detalj om de ulike personene. Jeg nevner kun detaljer omkring personer og arbeidssted i den grad jeg mener det er hensiktsmessig for analysen. Utover dette gis bare generell informasjon om informantene og deres arbeidssted. Personlige identitetsmarkører er nedtonet for å unngå identifisering.

Bakgrunnen for utvelgelsen av informanter ligger i en vurdering av hvem som potensielt kan bidra med informasjon som er spesielt relevant ut fra teoretiske og analytiske formål (Maxwell, 2013). Maxwell (2013) skriver at dersom forskeren ønsker å ha en positiv relasjon til informantene, der dataene i tillegg viser ulikheter mellom individer med lignende handlingsrom, er et formålsutvalg (Kleven, 2014b) å foretrekke. I mitt tilfelle betyr dette at jeg valgte mine informanter utfra ansvarsområder, utdanningsprogram, skole, geografi, erfaring og kjønn.

I piloteringen intervjuet jeg en mellomleder som er en bekjent av meg. Jeg erfarte at informanten utviste betydelig åpenhet ovenfor meg gjennom å beskrive konkrete situasjoner som hadde vært vanskelige for ham. Denne åpenheten mener jeg var basert på en tidligere opparbeidet gjensidig tillit, og en tro på at jeg ville håndtere dataene på en profesjonell og anonym måte. Denne positive erfaringen gjorde at jeg i studien valgte ut tre mellomledere som er del av mitt profesjonelle nettverk. Antallet ble fastsatt på bakgrunn av hvilke data det var praktisk mulig og mest hensiktsmessig å innhente med tanke på sentrale fellesnevner om fenomenet i informantenes fortellinger (Postholm, 2010). Kriteriene for utvelgelsen av mellomledere i utvalget var at begge kjønn skulle være representert og at det skulle være ulik

alder på informantene. I tillegg skulle de være fra ulike utdanningsprogram, ulike skoler og ha ulikt antall år med erfaring som mellomleder. Videre måtte informantene komme fra to ulike fylker hvor skoleeierne har ulike tilnærminger til styring og kvalitetsvurdering. Jeg valgte å gjøre dette for å se om disse forskjellene i utvalget ville påvirke hvordan informantene utøvde ledelse. Således kunne jeg studere fenomenet på en grundigere måte.

3.2.2 Presentasjon av informantene

Alle informantene er ledere for deres respektive avdelinger med stillingstittel avdelingsleder. I denne oppgaven definerer jeg avdelingslederne som mellomledere fordi begrepet er mer dekkende for det utvidede og komplekse ansvarsområdet informantene har, og for at det skal være i tråd med problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Stian er i midten av 50 årene og jobber på en kombinert videregående skole. Han er mellomleder for det vi kan kalle tradisjonelle yrkesfag, men har selv bakgrunn fra studiespesialisering. Han ble rekruttert internt. Stian har hatt stillingen i 1.5 år og han har personalansvar for 20 lærere. Han har universitetsutdannelse i samfunnsvitenskapelige fag. Undervisningsdelen i stillingen hans i år utgjør 10%. Når det gjelder lederutdanning, har han gjennomført kurs i regi av skoleeier. Skolen har de siste ti årene hatt hyppige rektorbytter, og den nye rektoren på skolen har satt i gang et større utviklingsarbeid for å øke elevresultatene, noe som innebærer en større omstilling for lærerne. Etter ansettelsen av den nye rektoren har den største omleggingen på skolen frem til nå vært å gjøre om timeplanstrukturen.

Solveig nærmer seg 40 år og jobber som mellomleder på en kombinert skole. Hun ble rekruttert internt av nåværende rektor til stillingen og har vært mellomleder for språkfagene på studiespesialisering i 5.5 år. I dag har hun aktivt personalansvar for mellom 16 og 20 lærere fordelt på heltids- og deltidsstillinger, og vikarer. Undervisning er en del av lederjobben, og i likhet med Stian utgjør dette også 10% av stillingen hennes. Andel undervisning har variert fra år til år. Hun har universitetsutdannelse innenfor avdelingens fagområder samt pedagogikk. Hun har tatt etterutdanning i blant annet ledelse gjennom rektorutdanningen som Utdanningsdirektoratet tilbyr.

Elisabeth nærmer seg 50 år og har vært mellomleder for studiespesialisering i 7 år på flere videregående skoler. Hun har blitt rekruttert både internt og eksternt til disse stillingene. I skolen hun nå jobber på har hun vært mellomleder i et halvt år. Dette er en ny kombinert

skole der mange av lærerne har blitt overflyttet fra nedlagte skoler. I motsetning til de to andre informantene har Elisabeth ikke undervisning. Hun har personalansvar for 23 lærere, har universitetsutdannelse innenfor filologiske fag og har gjennomført rektorutdanningen.

Tabell 1. Oversikt over informantene

Navn	Alder	Lederfaring	Lederutdannelse	Personalansvar	Utdanningsprogram	Rekruttert
Stian	50-55	1,5 år (på én skole)	Kurs i regi av skoleeier	20	Yrkesfag	Internt
Solveig	35-40	5,5 år (på én skole)	Rektorutdanning (UDIR)	16-20	Studiespesialisering	Internt
Elisabeth	45-50	7 år (på flere skoler)	Rektorutdanning (UDIR)	23	Studiespesialisering	Eksternt

3.2.3 Innsamling av data

Spørsmålene i intervjuguiden ble formulert på en slik måte at de best kan sammenlignes med det Maxwell (2013) kaller *realist questions* der data om følelser, oppfatninger, oppførsel og intervjupersonens egne fortolkninger av situasjoner utgjør en sentral del av datamaterialet. I tillegg er de også relatert til det han kaller *process questions* ved at de belyser mulige svar på hvordan den respektive sosiale og kulturelle konteksten påvirker beslutningsprosesser. Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i de to ovennevnte forskningsspørsmålene samt rådene til Kvale & Brinkman (2015, s. 165-169). Spørsmålsformuleringene var mest mulig åpne slik at svarene kunne gjenspeile ulike aspekter ved forskningsspørsmålene. Begrepene makt og tillit ble ikke benyttet direkte, men operasjonalisert i intervju spørsmålene. Ved for eksempel å spørre om "Hvilke beslutninger har du tatt i de siste seks månedene?" fikk jeg eksempler på situasjoner der mellomlederne utøvde ulike former for makt. I forbindelse med tillit fikk spørsmål som "Har du eksempler på situasjoner der du har delegert ansvar?" frem eksempler på hvordan mellomlederen benytter tillit i sin ledelsesutøvelse.

Piloteringen ble gjennomført i september 2016, varte i én time og ble tatt opp på bånd. I utvelgelsen av informant benyttet jeg meg av et pragmatisk utvalg der hensikten var å forsyne meg med metodologiske erfaringer som ville hjelpe meg med å formulere mer presise problemstillinger, forskningsspørsmål og spørsmål til intervjuguiden uten å trekke systematiske slutninger om fenomenet (Grønmo, 2016). Slike utvalg benyttes ofte i forundersøkelser eller piloteringer (Grønmo, 2016). Informanten var en mellomleder på yrkesfaglige utdanningsprogram i en videregående skole. Intervjuet ble gjennomført i et

møterom fremfor på informantens kontor – et tilnærmet nøytralt sted hvor man unngår distraksjoner. Innledningsvis åpnet jeg med å forklare hensikten med intervjuet og hva dataene skulle brukes til. Avslutningsvis spurte jeg om det var noe mer informanten ønsket å legge til. Han avsluttet med å si hvilken nytteverdi dette intervjuet hadde hatt for ham. Jeg benyttet denne strukturen i de etterfølgende intervjuene.

Informantene ble først kontaktet per telefon der jeg kort fortalte om forskningsprosjektet. Så spurte jeg om jeg kunne sende dem ytterligere informasjon før de tok en beslutning. Deretter sendte jeg informasjonsskrivet (vedlegg 5) på epost. Alle tre valgte å bidra. Intervjuene ble således gjennomført medio januar og primo februar 2017. Intervjuene med Elisabeth og Solveig fant sted rundt møtebordet på deres kontor etter arbeidstid. Intervjuet med Stian ble gjennomført på skolens møterom etter spisepausen. Jeg fant det mest gunstig å gjennomføre intervjuene etter arbeidstid for å unngå forstyrrelser. Til tross for at to av intervjuene ble gjennomført på mellomledernes kontorer opplevde jeg alle stedene som nøytrale med få distraksjoner. De tre intervjuene varte i ca. én time og 10 minutter hver og ble tatt opp på bånd.

Den profesjonelle forbindelsen mellom informantene og meg påvirket referanserammene i positiv retning og ga større rom for oppfølgingsspørsmål. På tilsvarende måte som under piloteringen innledet jeg hvert intervju med å beskrive hensikten med intervjuet og hva informasjonen skulle brukes til. Avslutningsvis spurte jeg om det var noe informantene ønsket å legge til. To av informantene fortalte hvilken nytteverdi dette intervjuet hadde hatt for dem. Etter hvert intervju noterte jeg ned opplevelsene mine i en logg og brukte disse til å reflektere over intervjusituasjonene og forbedre disse. Deretter ble intervjuene transkribert. Syv timer per intervju gikk til dette arbeidet. Seks timer til selve transkriberingen og én time til gjennomgang av hvert intervju. Dette sistnevnte for å se om jeg hadde fått med alle ordene og markert elementer som tenkepauser korrekt. I transkripsjonene ble dialekt omskrevet da dette kunne være identifiserende.

3.2.4 Koding og kategorisering

Min analytiske strategi var å analysere dataene på bakgrunn av et solid teoretisk fundament. Dataene ble derfor delt opp i koder og kategorier basert på teori og empiri. I forbindelse med makt opprettet jeg kodene *posisjonsmakt*, *overtalelsesmakt*, *systemmakt*, *påvirkning* og *sosialisering*. Koder knyttet til tillit ble *tillit til individer*, *tillit til grupper*, *relasjoner*,

delegering av ansvar, tillit til prosesser og strukturer. I tillegg ble det gjennom intervjuene åpenbart at makt og tillit hadde sammenheng med konflikter ettersom de var knyttet til mellomledernes ledelsesutøvelse. Det ble derfor også aktuelt å identifisere konflikter som kategori og kode. Denne induktive metoden med bakgrunn i funn av data under forskningsprosessen ledet meg videre til flere teorier om emnet. En deduktiv fremgangsmåte ble også benyttet siden teorien ledet meg til funn. Et eksempel på dette er kodingen av autoritet der jeg kategoriserte relevante data i *karismatisk, legal, tradisjonell* og *profesjonell autoritet*. Dette gjorde jeg fordi det var tydelig at de tre mellomlederne hadde ulik legitimitet blant sine lærere.

Jeg benyttet programvaren NVivo v.11 til koding. Dette programmet var nytt for meg og tok noe tid å beherske. Programmet viste seg å være svært nyttig når det gjaldt å kode, kategorisere og søke etter data. Da intervjuene var kodet ferdig, kvalitetssikret jeg intervjuene, kodene og kategoriseringen ved å gå gjennom dem på nytt.

Etter at dataene var blitt kategorisert tolket jeg dem isolert i lys av hvert enkelt forskningsspørsmål. Mens jeg jobbet med det første forskningsspørsmålet, så jeg ikke bevisst etter eventuelle sammenhenger med andre kategorier. Dette ville kunne føre til at jeg lett mistet fokus på forskningsspørsmålet. Imidlertid noterte jeg ned alle tolkninger med mulig tilknytning til andre kategorier. Da dette var gjort for hver informant, gjentok jeg det samme med forskningsspørsmål nummer to. Notatene om mulige sammenhenger ble viktige senere i tolkningsprosessen for å belyse forbindelser og konsekvenser i analysen. En slik fremgangsmåte førte også til at noen data ble sortert på nytt ettersom enkelte data var blitt irrelevante eller nye perspektiver på analysedataene gjorde at de ble flyttet til andre kategorier. Et eksempel er en konflikt som en av informantene var i. Ved første analyse ble denne situasjonen tolket som om det var mangel på autoritet som lå til grunn for konflikten. Ved nærmere analyse viste det seg derimot at den hadde sin opprinnelse i mangel på stabile systemer.

Det var nødvendig å ta utgangspunktet i kategoriene som jeg hadde laget fordi dette ga meg detaljert oversikt over ledelsesutøvelse og motivasjonen bak mellomlederens bruk av makt og tillit. Vedlegg 2 viser et eksempel på hvordan dataanalysen foregikk. Vedlegg 3 viser en oversikt over kodene jeg benyttet som kilder i analysearbeidet om hvordan mellomlederne benyttet makt og tillit i sin ledelsesutøvelse.

3.3 Validitet

Validiteten i en studie betyr i hvilken grad en metode er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Den refererer til datamaterialets gyldighet sett i lys av studiens problemstilling (Grønmo, 2016).

Det finnes spesifikke validitetstrusler knyttet til intervjuer man som forsker må være observant på. Det ene kan være forutinntatthet som kan ha påvirket min tolkning av dataene (Creswell, 2014; Maxwell, 2013). Dette vil si at mine egne verdier og syn på ledelsesutøvelse kan ha påvirket analysen og kodingen. I tillegg kan også interpretasjon av ord, begreper og utsagn ha blitt oppfattet ulikt mellom meg og informantene. På den andre siden har jeg en forforståelse av det fenomenet som skulle studeres da jeg selv sitter i en mellomlederstilling og har opplevd sammenlignbare hendelser lik de informantene omtaler. Utfordringen ligger i at jeg som forsker har evne til å anta å ha forstått det informanten ytrer på bakgrunn av egne erfaringer, men det behøver nødvendigvis ikke å være korrekt. Jeg kan nikke og være enig, men det som blir fortalt trenger ikke å være like klart for meg som for informantene. En slik feiltolkning er definert av Monica Dalen (2011) som den holistiske feilantagelsen. Det er derfor viktig med tydelige forklaringer for å skape en objektiv og felles forståelse av fenomenet. Å tolke informasjonen på en slik måte informantene har ment må komme tydelig frem. Jeg var derfor hele tiden bevisst på dette og benyttet meg av oppklarende spørsmål under alle intervjuene for å bekrefte eller avkrefte min tolkning av informantenes svar. Slike oppklarende spørsmål øker intersubjektiviteten mellom forsker og informant (Dalen, 2011). Videre var jeg regelmessig i møter med min veileder der jeg gjennom veiledning og kritisk diskurs fikk tilbakemeldinger om metode, teori og tolkning av data i lys av fenomenet. Dette kalles for dialogisk intersubjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015) og *peer debriefing* (Creswell, 2014).

Ifølge Grønmo (2016) er forskerens kompetanse en nødvendighet for å oppnå høy validitet. Min bakgrunn med 6 år som mellomleder i den videregående skolen har gitt meg ledererfaring som er meget relevant for studiens problemstilling. I tillegg har masterstudiet også økt min kunnskap om feltet. Jeg har 19 år bak meg som lærer fra to ulike videregående skoler i to forskjellige fylker. Erfaringen har gitt meg en verdifull og realistisk kunnskap om virkeligheten i skolen fra både et lærer og et lederperspektiv. Gjennom min lederstilling har jeg hatt flere hundre timer med ulike situasjonsbestemte samtaler med lærere. Dette har

bidratt til en erfaring der jeg lytter, snakker, spør og tilpasser spørsmål fortløpende for å oppnå refleksjon, tillit og åpenhet. Til tross for at de fleste av disse samtaler er asymmetriske dialogsituasjoner har de gitt meg viktige verktøy for oppfølgende spørsmål i samtaler og tilpasse intervjuprosessen for å redegjøre for uklarheter. På den måten skapes det gjennom dialog en meningsforståelse av fenomenet mellom intervjueren og intervjupersonen (Igland & Dysthe, 2002). Dette er faktorer som ifølge Grønmo (2016) bidrar til å øke validiteten og noe han navngir som kompetansevaliditet.

Problemstillingen ble fastsatt våren 2016 og pilotert og justert høsten 2016, noe som har gitt meg god tid til å komplementere over metoder, litteratur og problemstilling. Videre bidro piloteringen til viktige tilbakemeldinger i form av refleksjoner rundt metode, analyse og teori. Veiledningen i forbindelse med piloteringen og dets gjennomføring ga studien retning, fokus og nyttige tilbakemeldinger om hva som fungerte og hva som burde videreutvikles. På forhånd brukte jeg mye tid på å tilegne meg teori knyttet til kvalitativ forskning og intervjuer for å forberede meg på utfordringer som kunne oppstå. Intervjuguiden ble justert slik at den på en mer effektiv måte kunne fange opp ulike perspektiver ved begrepene siden nye teoretiske perspektiver dukket opp under intervjuene. Rekkefølgen av spørsmålene kunne også endre seg underveis i intervjuene fordi informantene til tider kunne veksle mellom tema i intervjuguiden. Dette tillot jeg fordi jeg ønsket at informantene skulle oppleve en sammenheng med det de fortalte og beholde en god flyt under intervjuet. I tillegg måtte jeg være bevisst på at min yrkesbakgrunn ikke måtte farge synet på ledelse, eller forholdet mellom ledelse og det operative nivået. Intervjuguiden ble også utformet slik at flere spørsmål kunne fange opp ulike sider ved fenomenet. Flere ganger under intervjuet formulerte jeg også nye oppfølgende spørsmål spontant for å operasjonalisere fenomenet slik at de fanget opp ulike sider ved problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette økte også validiteten (Grønmo, 2016).

Ulempen med semi-strukturerte intervjuer er at intervjueren har større innflytelse på resultatene gjennom valgene man foretar under intervjuet. De kan fortelle mye om intervjueren i tillegg til den som blir intervjuet. Dette er spesielt negativt når data fra mange intervjuobjekter skal sammenlignes og når studiens hensikt er å utforske hypoteser eller tanker (Kleven, 2014a). Dette var jeg svært bevisst på. I tillegg begrenset studien seg til tre informanter. Hensikten var ikke å teste hypoteser, men en studie om hvordan mellomledere utfører ledelse.

Et viktig spørsmål er om den kunnskapen som dukker opp gjennom denne studien er overførbart til andre lignende situasjoner. I denne kvalitative studien kan generaliserbarheten synliggjøres i to former. Man kan foreta en naturalistisk generalisering basert på egne erfaringer som hviler på mine egne stilltiende kunnskaper og erfaringer om hvordan ting er fremfor formelle forutsigelser (Kvale & Brinkman, 2015). Mine erfaringer tilsier at de funnene jeg gjorde i min begrensede analyse kan forsyne meg med antakelser om at lignende ledelsesutøvelse foretas i sammenlignbare settinger, men at både skole- og ledelseskultur påvirker handlingsrommet. En naturalistisk generalisering er mer spontan enn en analytisk generalisering. Sistnevnte bygger på generaliseringsargumenter som er basert på teorier om emnet. Det vil si at en begrunnet vurdering av funnene fra en studie kan være rettleidende om hva som kan oppstå i en annen situasjon. Den er basert på likheter og ulikheter mellom to ulike situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Både tidligere forskning og teori (Gøyttil & Strupstad, 2006; Paulsen, 2008) tilsier at former for maktbruk vil være ulikt mellom enkeltstående leders ledelsesutøvelse.

3.4 Reliabilitet

Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Hellevik, 2002). Dersom innsamlingen av dataene preges av feil og unøyaktigheter, blir studien upålitelig. Derfor er det viktig at data bearbeides på en nøyaktig måte og at fremgangsmåtene dokumenteres (Moisander & Valtonen, 2006; Silverman, 2011). For å øke reliabiliteten kvalitetssikret jeg kodene og kategoriseringen i NVivo ved å gå gjennom dem en gang til på et senere tidspunkt for å se om jeg kom frem til identiske tolkninger og resultater. Dette kaller Creswell (2014) for *cross-checking*. Utfordringen med kodingen var at jeg måtte være kontekstuel bevisst på å ikke tolke utdraget som en isolert uttalelse, men se det i sammenheng med teksten like før og etter utdraget (Grønmo, 2016). Videre var jeg klar over at jeg kunne miste verdifull informasjon da jeg delte opp utsagnene fordi enkelte utsagn kunne ha falt innunder andre kategorier (Grønmo, 2016).

Det at jeg har vært alene om både innsamlingen og analyse av dataene kan være en trussel mot reliabiliteten. Fenomenet kan være åpent for andre tolkninger enn de jeg har kommet frem til fordi jeg har oversett sentrale perspektiver på fenomenet. For å øke reliabiliteten har jeg benyttet ulike teorier om emnet for å komme frem til det jeg mener er den mest hensiktsmessige måten å kategorisere dataene på. Studien har en teoretisk gjennomsluktighet

der jeg gjennom teori og analyse angir hvilke teoretiske perspektiver dataene er analysert gjennom (Moisander & Valtonen, 2006).

En annen trussel er tilliten mellom informanten og forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015). Mellomlederne i min studie er kollegaer i et ledernetverk, noe som innbyr til et genuint tillitsforhold. Det er usikkert om informantene ville fortalt om alle de konkrete episodene knyttet til egen ledelsesutøvelse til en helt ukjent person (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette tillitsforholdet vil jeg si er positivt for reliabiliteten.

Å ta opp intervjuer på bånd ga meg muligheten til å gjengi nøyaktig det informantene sa og på den måten enkelt rekonstruere intervjusituasjonen. Ulempen er at gestikuleringer og kroppsspråk ikke blir visualisert. Ved minst ett tilfelle under intervjuene måtte en observasjon legges til som tilleggskommentar fordi den hadde betydning for hvordan en ytring ble tolket. I transkripsjonen etterpå skrev jeg ned intervjuene ordrett og markerte detaljer som for eksempel tenkepauser. Til slutt lyttet jeg gjennom samtalene fra begynnelse til slutt en siste gang for å identifisere eventuelle avvik. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) øker dette reliabiliteten. Den kunne ha vært økt ytterligere om en uavhengig person hadde gjennomført transkripsjonen for deretter å sammenligne resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015; Silverman, 2011).

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for de ulike metodiske sidene ved oppgaven. Forskningsdesignet er en case med intervju som metode. Jeg har begrunnet utvalget av informanter og deretter gitt en presentasjon av disse. Således har jeg gjort rede for hvordan data ble samlet inn, kodet og kategorisert. Etterpå drøftet jeg utfordringer knyttet til intervju som metode, dataenes og oppgavens validitet, generaliserbarhet og reliabilitet.

4 Datapresentasjon og empiriske funn

4.1 Makt

I denne delen vil jeg presentere funn knyttet til hvordan mellomlederne bruker makt i sin ledelsesutøvelse. Først vil jeg presentere hvordan mellomlederne benytter makt gjennom argumentasjon og overtalelse. Deretter beskriver jeg hvordan de bruker posisjonsmakt og systemmakt, og påvirker lærere og skolekultur gjennom samtaler og sosialisering. Denne delen avsluttes med en oppsummering av funnene.

4.1.1 Posisjonsmakt

Som svar på spørsmålet om hun i det siste har tatt beslutninger forteller Elisabeth om en situasjon der hun i lys av sin stilling benyttet makt mot en ansatt som nektet å undervise en klasse. Læreren valgte heller å gå ned i undervisningsprosent fremfor å undervise klassen. Elisabeth sier at selv om hun kanskje kunne ha funnet alternative løsninger, ville det ha vært prinsipielt galt om man skal la lærere selv avgjøre hvilke klasser de skal og ikke skal undervise. Hun forteller at for henne var beslutningen viktig fordi den skapte en presedens for hvordan hun opptrer som leder, og kanskje spesielt med tanke på at hun er ny i stillingen.

Jeg kunne jo på en måte vært grei og si "ja, ja, da prøver vi å bytte". Da bruker man jo for så vidt stillingen. Det er jo en markering i det at du faktisk må undervise i det man er ansatt i. Ja, noen sånne situasjoner kan det være at man gjør det. Jeg pleier ikke å argumentere med at "hør her, du må gjøre sånn som jeg sier". (Elisabeth)

I spørsmål om viktige beslutninger som Stian har tatt forteller han om en episode der han har måttet gå til det skrittet å gå til oppsigelse av en ansatt. I tillegg er han i gang med å åpne en ny sak mot en nyansatt som ikke fungerer i klasserommet.

Jeg har tatt beslutninger med å gå til oppsigelse av en ansatt hvor vi nådde frem [...]
Jeg har tatt beslutninger om å åpne ny personalsak mot en nyansatt på grunn av svært mangelfull fungering slik at elevene lider. (Stian)

Solveig viser også til en situasjon der hun benyttet makt i lys av sin stilling. Igjen dreide det seg om en lærer som måtte bytte fag og klasse i løpet av kort tid etter at skoleåret var påbegynt. Læreren reagerte på en måte som Solveig ikke hadde forutsett og skapte en ubehagelig situasjon. Læreren hadde gått misfornøyd tilbake til sin avdeling og fortalt om den urett hun mente hun hadde blitt utsatt for. Dette genererte en misnøye mot mellomlederen

blant noen av lærerne. Solveig sier selv at hun skulle ha forberedt seg bedre til denne samtalen. En lengre prosess måtte til for å gjøre det godt igjen.

Alle tre mellomlederne har vært i situasjoner der de i form av sin posisjon måtte utføre strukturelle endringer i enkeltlæreres virksomhet. I slike tilfeller er maktbruk observerbar og knyttes sterkt til legaliteten i stillingen. Den enkelte lærer har liten sjanse til å påvirke mellomlederens beslutning. Siden muligheten for dialog uteblir, er situasjonen særdeles risikofylt og ressurskrevende for mellomlederen. Denne formen for maktbruk er her knyttet til spenningsforholdet mellom lærernes profesjonelle og personlige autonomi. Risiko ser her ut til å være knyttet til flere faktorer: mellomlederens legitimitet, kvaliteten på argumentasjonen som benyttes, kunnskapen som mellomlederen har om den enkelte lærer, og deres relasjoner.

4.1.2 Overtaleelsesmakt

Et gjennomgående trekk i fortellingene er at argumenter og begrunnelser spiller en veldig stor rolle for hvilke beslutninger som tas. Hvordan mellomlederen og de som blir ledet argumenterer for sitt syn og hvordan disse begrunnes har stor innvirkning på mellomlederens beslutninger. For Stian er argumenter viktige å bruke både i ledergruppen og i avdelingen. Beslutningene han fortalte om i intervjuet handlet ofte om hvordan argumenter ble fremført og i hvilken grad de var støttet av empiri, skolerresultater og forskning. Med innføringen av ny timeplanstruktur var det naturlig for ham at argumentasjonen var bygget på disse faktorene. På samme måte krever han at lærernes argumenter skal ha grobunn i empiri og forskning for at de skal ha gyldighet. Motargumentene som ble fremmet av avdelingen ble tolket som tynne, preget av personlig autonomi.

Ofte det personlige. For jeg synes ikke de argumentene som ble lagt på bordet hang sammen med profesjonell tenkning for det var veldig ofte mye synsing, mener jeg. Jeg spurte ofte om empiri, om de kunne dokumentere, og hvor finner de næring til påstandene. Da ble det bare snakket bort og snakket vekk. (Stian)

Videre forteller han at mange av argumentene han benytter er rotfestet i elevenes læring. Han sier at beslutninger er lette å ta fordi han setter elevene først. Hvis elevenes læring hindres av lærernes personlig egeninteresse slik han mener de gjorde i forbindelse med omleggingen av timeplanen, er beslutningene enkle å ta.

At jeg er opptatt av elevene og at vi er her for elevene. Det er det jeg prøver å stikke inn hele tiden. Vi er faktisk her for elevene. De hjelper meg å ta de vanskelige beslutningene. Så der har folk hatt det veldig godt på jobben, og må yte litt mer for at

eleven skal ... legge litt om stilen sin og sånt. Så vet de at jeg ikke er ute etter at du skal svette mer. Jeg er ute etter at vi skal få et bedre elevresultat i år og være tydelig på det. Så elevfokus er mitt er, på en måte, min fyrlykt i lederskapet mitt. (Stian)

Stian forteller også om en endring han måtte gjennomføre da han gikk inn i rollen som mellomleder. Det gikk ut på å bytte ut en av seksjonslederne fordi han mente at denne personen ikke fungerte tilfredsstillende i stillingen. Dette hadde vært diskutert før Stian gikk inn i stillingen, men grunnet frykt for motstand hadde dette ikke blitt tatt i tidlige. Han gjorde et forarbeid for å forutse eventuell motstand og hvordan denne kunne utarte seg.

Det var ikke motarbeiding, det var ikke skjult bedrift. Det gikk utrolig bra. Og jeg var veldig tydelig på hvorfor jeg gjorde det. Jeg stålsatte meg, det må jeg si, og la argumentene på bordet og tenkte at hvis vedkommende spør så skal han få et tydelig svar. Jeg skal være ærlig å se vedkommende inn i øynene og si hvorfor jeg gjorde det, og det gjorde jeg. (Stian)

For å hindre konflikt hadde han på forhånd tenkt gjennom argumentene. Han forteller videre at han var forberedt på å møte motargumenter rettet mot hans mangelfulle yrkesfaglige fagbakgrunn. Dette unngikk han altså.

Solveig forteller om en situasjon der argumentasjon ikke nådde frem fordi den personlige autonomien er sterk i hennes avdeling. Som en del av oppfølgingsansvaret er det krav om at mellomledere skal legges til fagrommene i den digitale læringsplattformen *It's Learning*. Hun sier at hun tydelig argumenterte for hvorfor hun som mellomleder må ha tilgang. Det gir henne blant annet muligheten til å kvalitetssikre fagplaner og gå inn på fagrommene i læringsportalen og hente klassens fagplaner ved eventuell sykdom. Der Solveig forsøkte å benytte overtalelsesmakt, viste det seg imidlertid at det ikke nådde frem hos noen lærere. I flere tilfeller nektet enkelte lærere å legge henne til i fagrommet. I spørsmålet om hun kom noen vei med å snakke med lærerne som viste denne motviljen beskriver hun utfordringen slik:

Jeg møtte veldig liten forståelse for hvorfor det måtte være sånn, at det gjelder alle. Det er en, hva skal jeg si, en ganske tung prosess å jobbe med akkurat de lærerne. (Solveig)

I de tilfellene hvor lærerne bevisst unnlot å legge henne til fagrommene førte det til at hun måtte gi seg selv administratorrettigheter for å unngå å bli slettet. Dette gjorde hun fremfor å konfrontere lærerne fordi de lå under en annen avdeling og dermed hadde hun ikke personalansvar for dem. Solveig anser dette som maktbruk og gir samtidig uttrykk for store utfordringer knyttet til enkelte læreres personlige autonomi.

Hos både Stian og Solveig bunnset den største motstanden de møtte i personlig autonomi eller selvstyre. Lærernes egeninteresse og friheten til å utøve virksomheten på en selvbestemt måte var blitt truet. For å gå denne motstanden i møte er Stian opptatt av å være tydelig i sin argumentasjon. Han jobber mye med dette når beslutninger skal drøftes enten det er i avdelingen eller i ledermøter. Uviljen hos lærerne til Solveig ser på tilgangen til fagrommene som et kontrollelement og dermed en trussel mot deres autonomi. Fra et praktisk, administrativt og lederperspektiv er Solveigs argumenter legitime, men det ser ikke ut til at dette er tilstrekkelig hos enkelte. Solveig benyttet seg således av en alternativ strategi i tillegg til argumentasjonen. Hun la seg til som administrator i fagrommene i læringsportalen som gjør at lærere ikke har mulighet til å slette henne. Hun valgte denne strategien fremfor ytterligere konfrontasjon fordi hun ikke hadde personalansvar for enkelte av disse lærerne. Dette tyder på at hennes legitimitet begrenses til de hun har personalansvar for.

Både fremgangsmåte og motstand kan knyttes til lederstil og den legitimiteten mellomlederne innehar. Man ser også at når argumentene knyttes sterkt opp mot elevenes læring, empiri og forskning, har de større gjennomslagskraft. Dette kommer tydeligere frem hos Stian enn hos Solveig.

4.1.3 Systemmakt

Solveig var en pådriver i arbeidet med å innføre en rulleringsordning i forbindelse med fagfordelingen. Tidligere var det slik at de samme, gjerne eldre og godt etablerte lærerne, fikk de samme "lukrative fagene" år etter år. Noe av det første hun derfor gjorde som mellomleder var å utvikle en rulleringsordning. Hun kunne gjøre dette fordi hun forvalter de menneskelige ressursene på avdelingen gjennom å påvirke fag- og timefordelingen.

[...] Det er jo ikke jeg som egentlig har fag og timefordelingen, men ofte så får jeg en del ansvar for filologene og plassere de på riktig sted. [...] Fordi at vi må se på de lærerkraftene vi har og hva slags kompetanse de har. Vi må se på hva slags tilbud vi skal gi til elevene og hvilke lærere som egner seg på hvilket sted. (Solveig)

Argumentene hennes for å gjøre denne endringen var at man skal ta vare på de nye lærerne. Hun mener det er grunnleggende urettferdig at eldre lærere skulle få de samme fagene år etter år på bekostning av utviklingen til nye lærere.

Jeg tror jeg har vært en ganske stor pågangsdriver i det fordi at jeg synes det var så grunnleggende urettferdig. Hvorfor er det noen som alltid skal ha de beste fagene? Når du er ny, skal du bare ha totimers fag og en haug med grupper? Sånn var det litt da jeg

begynte her. Det synes jeg er veldig urettferdig. Hvorfor skal vi det? Når det kommer nye inn, så vil man ta vare på dem. De skal også få lov til å ha lukrative fag. Så jeg har nok vært en pådriver i den utviklingen. Det er nå en mye mer fleksibilitet og læreren har forståelse for hvordan det blir. En slags indre justis på det. (Solveig)

Elisabeth er sterkt involvert i utviklingen av lokale fagplaner. Det gir henne muligheten til å påvirke innholdet i det pedagogiske arbeidet. Hun har planer om å innføre mer like og samkjørte årsplaner på tvers av fag.

Det kan for eksempel være med på å bestemme at vi skal utarbeide mer like årsplaner for alle klasser, altså mer standardiserte årsplaner som er mer felles for hvert fag, men også at det er lik struktur i de fra fag til fag slik at elevene kjenner seg litt igjen. Det er forskjellige fag, men man kan strukturere det på en måte som gjør at det blir mer gjenkjennelig. (Elisabeth)

Elisabeth gir spesielt uttrykk for at lærernes individuelle arbeidsplaner er viktige for villigheten til å delta i utviklingsprosjektet hun har initiert.

Ja, den er fastlagt at de skal være med på noen sånne typer aktiviteter. Det lå der før jeg begynte. Det var ikke bare knyttet til utviklingsprosjektet*, men til en del andre pedagogiske ting på skolen. (Elisabeth)

**Anonymisert*

Systemmakt er en viktig form for makt som i flere tilfeller sørger for at den eller de som står bak forblir anonyme. Både timeplaner, fagplaner, møter, årsplaner og individuelle arbeidsplaner utgjør deler av en slik maktform. Da Solveig innførte rulleringsordningen, var bakgrunnen for dette en urettferdighet, at man skal ta vare på nye lærere. Hun forteller at hun i starten møtte motstand fra de eldre lærerne som av egeninteresse ønsket å beholde sine lukrative undervisningsfag. Disse utgjør programfagene på studiespesialiserende utdanningsprogram der elevenes faglige motivasjon er høy og elevgruppen mer homogen. Implementeringen resulterte også til en endring ved kulturen i avdelingen, og det utviklet seg en fleksibilitet blant lærerne og en "indre justis" på fagrulleringen. En slik ordning økte motivasjonen og følelsen av rettferdighet blant lærerne.

På samme måte som Solveig benytter også Elisabeth fag- og timefordelingen som en maktform. I tillegg forteller hun at de individuelle arbeidsplanene er et viktig middel for å få lærerne med på pedagogisk arbeid og bli delaktig i skolens utvikling. Hvilke pedagogiske aktiviteter de skal delta i, er nedfelt i slike planer. I tillegg påpeker hun i intervjuet at hun også vil at årsplaner skal være mer samkjørte mellom klassene og fagene, med andre ord mer standardiserte. Dette krever en samarbeidskultur og kan av noen lærere oppleves som undergraving av deres autonomi.

Funnene viser også at mellomlederne påvirker avdelingsmøter. For eksempel gir Solveig uttrykk for at det er hun som setter agendaen, men at de ansatte er med på å fylle innholdet i møtene.

Jeg ønsker å være en tydelig person som har agendaen klar og som er forberedt og som styrer møtene, men jeg ønsker at de, at det er medarbeiderne som skal fylle møtet. Så jeg gir dem noen rammer, og noen premisser, og så er det i stor grad de som fyller møtet med innhold. (Solveig)

På den måten benytter hun makt for å velge rammer, premisser og en del innhold. Ved å gjøre dette har hun også kontroll over hvilke saker som skal inn på agendaen.

4.1.4 Påvirke individer

Elisabeth forteller at hun skal starte et tverrfaglig utviklingsarbeid i avdelingen i forbindelse med lokale læreplaner neste høst. Dette er noe hun har trukket frem under medarbeidersamtaler for at lærerne individuelt skal få muligheten til å uttale seg.

Jeg har tatt det opp i alle medarbeidersamtaler nå. For eksempel, hva synes du om det, hva tenker du om det. Og da synes de fleste at det er lurt, at det høres spennende ut og at de vil være med på det. (Elisabeth)

En slik strategi benytter også Stian seg av under sine individuelle samtaler med lærere. I forbindelse med innføringen av utviklingsarbeidet uttalte flere av lærerne sin personlige mening. Dette gjorde det mulig for ham å påvirke dem individuelt. Han jobbet både kollektivt og på individnivå for å motivere dem til refleksjon over skolens dårlige resultater. Han spilte bevisst på de lærerne som var utviklingsorienterte og endringsvillige slik at disse kunne bringe positiviteten videre inn i avdelingene.

Strategien min var blant annet å spille på de som var positive for å få dem til å spille positiviteten inn i sine klasserom og sine verksteder. Jeg jobbet seksjonsvis og på individbasis. Både fordi at de kom til meg og ville gjerne si ifra at dette går ikke, og til dels ofte ganske kraftige påstander om at nå kommer alt til å gå i dass og så videre, og de skjønte ikke hvordan dette skulle gå og sånn. Jeg prøvde å oppmuntre dem til å være endringsvillige for å få dem til å reflektere over resultatene. (Stian)

En slik individuell tilnærming for å påvirke er særdeles viktig fordi den skaper mye kunnskap om lærerne og om mulig motstand. Medarbeidersamtaler er planfestede asymmetriske samtaler som mellomlederne har med sine lærere. Dette betyr at det er mellomlederne som setter agendaen og premissene for hvordan samtalene skal gjennomføres. Stian benytter bevisst lærere som er positivt innstilte for å formidle denne positiviteten videre inn i

avdelingen. Elisabeth benytter medarbeidersamtaler for blant annet å få kunnskap om hva lærerne tenker om det forestående utviklingsarbeidet. Kunnskapen mellomlederne får gjennom medarbeidersamtaler gir dem muligheten til å tilpasse strategiene på et tidlig tidspunkt, men også å argumentere og overbevise den enkelte gjennom å tilpasse argumentene. I og med at den enkelte lærer får muligheten til å uttale seg, og bli lyttet til, tegnes det en uformell kontrakt mellom den ansatte og mellomlederen. Det skapes med andre ord en forpliktelse.

4.1.5 Sosialisering

Rekruttering både internt og eksternt er også en viktig måte å utøve makt på. Solveig forteller at hun er involvert i rekrutteringen av nye lærere. Til tross for at hun ikke deltar i alle intervjuene er hun med utvelgelsesprosessen. Dette er viktig for både henne og skolen, og hun forteller at rekrutteringen og sosialiseringen av nye lærere har bidratt til profesjonell holdningsendring i avdelingen. Hun er også bevisst på hvilke andre muligheter sosialiseringen av nye lærere gir. Hun brukte for eksempel nye lærere til å dra i gang utviklingsarbeid. Hun trekker spesielt frem ett pågående arbeid som omhandler vurdering for læring.

Og det er jo kjempehjelp for de kommer inn og drar i det. Nå har vi et par lærere fra ungdomskolen som har jobbet mye med vurdering for læring. Tilskudd til lærerstaben tror jeg kan ha stor påvirkning. (Solveig)

Å påvirke gjennom sosialisering er en virkningsfull form for makt når man skal endre atferd og skolekultur. På denne skolen har det vist seg å være viktig å trekke inn nye lærerkrefter som kan være med på å drive frem skoleutviklingen. Spesielt nevner hun ungdomsskolelærere med erfaring fra mer sammensatte klasser og som krever andre strategier for elevoppfølging enn det mange lærere i videregående er vant til. Dette blir eksemplifisert gjennom et av skolens satsningsområder som er vurdering for læring. I dette arbeidet har et par nye lærere med erfaring fra ungdomsskolen vist seg å være viktige pågangsdrivere. Fra tidligere forskning ser man også at ansettelse av unge nyutdannede lærere, som er åpne for utviklingsarbeid, er viktig for å få gjennomført endringer (Erstad & Hauge, 2011).

4.1.6 Oppsummering

Det finnes flere fellestrekk i hvordan informantene utøver makt i sin ledelsesutøvelse. Funnene her viser at mellomlederne opplever at spenningsforholdet mellom personlig og profesjonell autonomi er en stor utfordring. Mye av maktbruken er knyttet til dette.

De mest risikofylte situasjonene oppstår når mellomlederne benytter en synlig form for makt der den ansatte ikke får mulighet til å påvirke gjennom dialog. Mellomlederen bruker sin posisjon, og gjennom legal autoritet og myndighet iverksetter han eller hun en beslutning. Desto mer informasjon mellomlederen sitter på om situasjonen og personen, jo grundigere risikoanalyse kan lederen foreta. I tilfeller der det ikke er foretatt en grundig analyse, eller foretatt en feilaktig analyse, kan konsekvensen bli uforutsigbar atferd. Å foreta en analyse er i seg selv ikke nok. Det handler også om hvordan mellomlederen benytter analysen i påvirkningsprosessen.

Å påvirke gjennom overtalelse er en viktig form for makt. Enhver situasjon vil kunne kreve ulike former for overtalelse, men funnene viser at jo bedre argumentene er rotfestet i elevenes egen læring, empiri og forskning, jo lettere blir de akseptert. Funn viser også at effektiviteten av argumentasjonen har sammenheng med legitimitet og lederstil.

Å utnytte systemer og strukturer for å påvirke er en maktform som alle informantene benytter seg av. Fordelen med dette er at den er lite synlig, og formen har stor påvirkningskraft på skolekultur og verdier. Gjennom formelle strukturer og forventninger som er nedfelt i arbeidstidsavtaler, fagplaner, timeplaner, og fordeling av menneskelige ressurser får mellomlederen mulighet til å påvirke prosesser og strukturer. Mellomlederen har også makt til å påvirke beslutninger ved å avgjøre hvilke saker som skal opp på møteagendaen.

Medarbeidersamtaler eller individuelle samtaler er også viktige påvirkningsarenaer. I rammene av en medarbeidersamtale er det som regel mellomlederen som setter agendaen og hvordan denne skal struktureres. Dette gjør at en kan påvirke og samtidig få kunnskap om den ansatte. Gjennom individuell påvirkning kan man spille på positiviteten til den enkelte lærer slik at vedkommende tar dette med tilbake til avdelingen. Samtidig får også mellomlederen tidlig kunnskap om hvilken retning man skal gå når det gjelder utviklingsarbeid.

Funn viser videre at en av informantene bevisst benytter sosialisering som verktøy for å påvirke. Med bakgrunn i den retningen skolen ønsker å bevege seg i er det mulig å ansette

lærere som deler de verdiene og holdningene som skolen ønsker å fremheve. Funn viser at dette kan føre til mindre motstand når det gjelder endringer i skolekultur og bidra til effektiv gjennomføring av utviklingsarbeid.

Tabell 2. Oppsummering av makt

Oppsummering	
Posisjonsmakt	Posisjonsmakt benyttes ofte når en beslutning er avgjort på forhånd med liten mulighet for dialog. Lederen benytter myndighet og legalitet til å gjennomføre beslutningen. Slike beslutninger kan være endringer i timeplaner, fagplaner og oppsigelser.
Overtalelsesmakt	Gode argumentasjoner knyttes til empiri, dokumentasjon og mål som tilpasses lokale forhold. Mellomledernes legitimitet og lederstil påvirker hvordan lærerne mottar argumentene.
Systemmakt	Systemmakt kommer her til syne gjennom en rulleringsordning, individuelle arbeidstidsavtaler, timeplaner og fagplaner. Den omfatter også fordeling av menneskelige ressurser. Beslutningene er stabile som gjør det vanskeligere å yte motstand mot systemene. Ved å kontrollere møteagendaen kontrollerer mellomlederen hvilke saker som skal drøftes og arbeides med.
Påvirke individer	Gjennom enkeltsamtaler får mellomlederen kunnskap om den enkeltes styrker og svakheter. Mellomlederen påvirker den ansatte direkte og indirekte ved at enkeltlærere formidler positiviteten videre inn i avdelingen.
Sosialisering	Mellomledere kan benytte rekruttering og sosialisering av nye lærere som et verktøy for å påvirke skolekultur og utvikling.

4.2 Tillit

I denne delen presenterer jeg funn fra hvordan mellomledere bruker tillit i sin ledelsesutøvelse. Først vil jeg presentere hvordan mellomlederne benytter tillit kollektivt i avdelingen, og deretter hvordan mellomlederne delegerer ansvar til lærerne. Videre tar jeg for meg hvordan mellomlederne har tillit til strukturer, og til slutt hvordan de selv oppfatter lærernes tillit til dem. Avslutningsvis presenterer jeg en oppsummering av funnene.

4.2.1 Tillit til mennesker

Alle informantene er opptatte av at tillit er viktig mellom ledere og lærere. Alle tre ønsker å fremme en frihet som bidrar til profesjonell autonomi, men fremgangsmåtene som benyttes påvirkes av ulike faktorer.

Stian forteller åpent om de utfordringene han stod ovenfor da han tok over avdelingen. Han forklarer at han er bevisst på sine svakheter når det gjelder det yrkesfaglige, men samtidig poengterer han også sine sterke sider. For å utnytte dette best mulig ser han at et samspill mellom ham selv og avdelingen er viktig og påpeker at de må dra nytte av hverandre. Da han

ble ansatt som mellomleder, var hans strategi å lytte og bidra til at lærerne i avdelingen kunne dra nytte av hverandres styrke. Stians styrke er pedagogikk. Hos lærerne er det fagområdet.

Da jeg tiltrådte lederskapet mitt så anerkjente de det. Jeg sa at jeg kommer til å støtte meg på dere i mange av beslutningene jeg skal ta, og så er det en del beslutninger som jeg vil ta utover det også, men i hovedsak vil jeg lytte til dere. Min styrke er pedagogikk, deres styrke er pedagogikk og faget. Og det gjorde noe med dem. Det er helt naturlig for meg å gjøre det fordi jeg har respekt for fagområdet. (Stian)

Stian forteller også om problemstillingen med det å lede en gruppe mennesker som har høyere utdannelse innenfor andre fagområder enn ham selv og de utfordringene som dette bringer med seg. Av denne grunn er det viktig å balansere det å lede og det å lytte. Stian anerkjenner lærernes faglige kompetanse. I retur får han mye engasjement rettet mot elevenes læring.

Jeg synes jeg ikke kan være så mye annerledes heller fordi om jeg så hadde hatt faget deres, så er vi nå i et samfunn der flere av de jeg leder har høyere utdannelse på det feltet enn det jeg har, ikke sant? Det er derfor det er så viktig å balansere det å lytte og det å lede, lede og bestemme og sånn. Det tror jeg er veldig viktig i dag. Så jeg bruker mye av tiden min på å vise at jeg anerkjenner dem, og jeg synes jeg får mye tilbake igjen for det – mye giv og mye engasjement på elevene sine vegne. (Stian)

Når Stian svarer på spørsmålet om hvordan han tror lærerne ser på ansvarsfordelingen mellom ham og lærerne, svarer han at han tror de vil oppfatte den som om de har stor grad av råderett. Han sier videre at han ønsker at de skal være autonome så lenge det gagnar eleven. Han oppfordrer til autonomi, men samtidig tilkjenner han at avdelingen fortsatt er i en prosess på vei til målet. Stian har en målsetning om å gjøre sine ansatte autonome og selvstendige.

Jeg har det som en målsetning å gjøre mine ansatte autonome og selvstendige. Jeg tror det er interessant for en arbeidstager å få lov til å få ansvar. Jeg prøver veldig lite å være ovenfra og ned i den forstand at jeg sitter og tar beslutninger som de må følge. (Stian)

Med autonomi mener Stian profesjonell autonomi. Han opplever ikke de ansatte som helt profesjonelt autonome. Dette kan ha sammenheng med de utfordringene avdelingen har stått ovenfor i flere år og den endringsprosessen de er i. Før dette er godt innarbeidet vil Stian styre mye av strukturen, noe som vil påvirke autonomien. Ifølge Stian gis det autonomi når det gagnar eleven. Han gir lærerne faglig og pedagogisk tillit når denne er knyttet opp mot elevenes læring.

Solveig viser tillit til avdelingen sin ved blant annet at lærerne selv får velge hvilke områder innenfor pedagogisk utviklingsarbeid de ønsker å jobbe med. Det betyr at det i hovedsak ikke er hun som bestemmer om det skal arbeides med lesing, skriving, vurdering for læring eller

skolemiljø. Det er de ansatte selv som velger dette, blant annet fordi dette øker motivasjonen. Hun kaller det for en demokratisk avgjørelse.

Det var egentlig en veldig demokratisk avgjørelse fordi det var sånn at kolleger fikk komme med ønsker til hva vi trenger å satse på. Og da var det lesing og skriving. Nå er det skriving. Så er det litt skolemiljø på trappene. (Solveig)

Elisabeth forteller at idéen om frihet er en balansegang. Tradisjonelt har hun gitt lærerne mye frihet. Hun ser at det generelt sett er viktig å ha rammer for arbeidet, men at lærerne har en mulighet til å påvirke det. Elisabeth tror dette er en god måte å utføre ledelse på fremfor å være bestemmende på hvordan ting skal være. Imidlertid ser hun at skolen har noen utfordringer med hensyn til frihet og selvstyre. Lærerne kommer fra forskjellige skoler og dermed fra ulike skolekulturer. Det betyr at hun må ha tydeligere rammer, og dermed større grad av styring og kontroll enn det hun er vant til. Innenfor denne strukturen og disse rammene har lærerne frihet til å utarbeide planer og arbeidsmåter.

Det er selvfølgelig en balanse mellom å overlate en del ting helt og fullt til læreren, og med at du legger en slags ramme for det som skal gjøres, og at man har en stemme i diskusjonen. Sånn innimellom i hvert fall. Det tenker jeg er med på å gjøre ting lettere. Jeg tror at man kommer lengre med en sånn type tilnærming enn å være veldig bestemt og si at akkurat sånn og sånn skal det være for da opplever man mye motstand. Jeg tenker at man kommer lenger med en noe mer dialogbasert tone. (Elisabeth)

Under intervjuet er Elisabeth tydelig på at det er en balansegang mellom det å gi frihet og det å lede. Hun ser fordelen med det å ha en tett dialog med lærerne samtidig som hun ser nytteverdien av å ha en tydelig struktur. På hennes skole er dette en viktig tilnærming nettopp fordi lærerne kommer fra ulike skolekulturer. Dialog gir også frihet. Dette reduserer motstanden, mener hun.

Informantene gir uttrykk for at det er viktig for avdelingen å få tillit fordi det minsker motstanden og øker motivasjonen for utviklingsarbeid. Samtidig er dette veldig situasjonsavhengig. For Stian ligger motivasjonen bak det å gi tillit i det at han ikke har den samme fagbakgrunnen som lærerne i avdelingen noe som gjør at han anerkjenner den fagkunnskapen som avdelingen besitter. Dette får han mye igjen for. Elisabeth er bevisst på utfordringen som ligger i den sammensatte avdelingen og at lærerne kommer fra ulike skolekulturer. Det betyr at hun må i større grad styre og kontrollere. Tradisjonelt har hun vært tilhenger av å gi mye frihet, men hun ser at situasjonen fører til at hun er nødt til å følge mye tettere opp og ha klarere rammer for hva slags frihet lærerne får. Solveig tilbyr sin avdeling

selvbestemmelse når det angår pedagogisk utviklingsarbeid innenfor satsningsområdet. Likevel er det hun som setter agendaen. For mellomlederne er det skolekulturen og den enkelte situasjon som avgjør hvor mye tillit avdelingen får. Samtidig føler mellomlederne at de får noe igjen for den tilliten de gir enten det er anerkjennelse, motivasjon eller mer engasjement på elevenes vegne.

Stian har to seksjonsledere som han følger opp. Han gir disse to ansvar for å ta beslutninger i møter samtidig som han gir dem støtte. På seksjonsmøtene har Stian lagt merke til at hans nærvær påvirker seksjonsledernes autoritet. Da dette er i startfasen, arbeider han fortsatt mot det å gjøre seksjonslederne mer selvstendige. I begynnelsen søkte de ham opp for råd og støtte. Nå har han bevisst trukket seg tilbake for å gi dem større handlingsrom og mer autonomi. Samtidig virker det som om beslutningsevnen deres begrenses av rammene gitt i de føringene som Stian har gitt dem. De har en tendens til å søke til ham når det dreier seg om å ta beslutninger. En av seksjonslederne er ny i stillingen, og Stian jobber med å finne en balanse mellom støtte og selvstendighet.

Det blir en litt sånn balansegang for jeg er veldig redd for å være så tungt tilstede at mine seksjonsledere blir sittende og se på meg fordi jeg så jo ganske tidlig at det var det en tendens til. Spesielt han ene som ikke er så autonom som han andre. Han var litt usikker i rollen, så da måtte jeg finne en balansegang mellom støtte og selvstendighet, og samtidig ha samtaler med ham og gi ham troen på at de bestillingene du tar, og så lenge vi snakker godt sammen, er riktige. (Stian)

Ja, når vi har disse møtene, så prøver jeg å holde meg litt i bakgrunnen på selve møtet for å ikke undergrave posisjonen til seksjonslederne. (Stian)

I spørsmålet om han delegerer ansvar til lærerne forteller han at nesten alle lærerne hans er samlingsstyrere, noe som gjør at den enkelte har et eget budsjett for forvaltning av utstyr til avdelingen. Innkjøpene rapporteres til seksjonsleder og videre til mellomleder.

Ja, jeg har delegert ansvar til lærere i kraft av at nesten alle mine lærere er samlingsstyrere. De får et budsjett og forvalter innkjøp av utstyr til avdelingen. Og da rapporterer de til seksjonsleder, og seksjonsleder rapporterer til meg. (Stian)

Solveig forteller at balansen mellom tillit og kontroll er blitt en utfordring. Det er forventet at hun følger opp lærerne noe som forutsetter tett oppfølging. Hun kaller dette for kontroll og er noe hun generelt misliker, men sier samtidig at dette til tider er nødvendig. Hun sier at dette både kan være personavhengig og seksjonsavhengig. En av seksjonene kjennetegnes ved sterk personlig autonomi noe som krever at hun må kontrollere og følge opp enkeltlærere. Hvis hun ikke gjør dette, fører de en praksis som skolen ikke kan stå inne for.

Jeg synes vel det er litt sånn tveegget. På den ene siden så ser jeg at for å få fulgt opp godt nok, krever det en del, mye, kontroll og tett på. Mens med andre vet jeg det hadde gått veldig fint selv om jeg ikke hadde kontrollert eller vært så tett på. Det er litt sånn personavhengig og kanskje seksjonsavhengig også. Seksjonen* som jeg kan svare for, er altså anarkistisk. De skal bare gjøre som de alltid har gjort og sånn som de vil selv. Det er klart at der må det kontrolleres, det må følges opp. Hvis ikke, så driver de en praksis som ikke vi kan stå for. (Solveig)

* *anonymisert*

Tidligere, da Solveig hadde ansvaret for mange seksjoner, var det et mellomledd mellom henne og lærerne. Dette mellomleddet kaller hun for en fagkompetansegruppe. De tok seg av en del praktiske oppgaver som å samle inn fagplaner fra lærerne og sende beskjeder til foreldre og elever. Hun sier at hun generelt ikke delegerer mer enn det hun må fordi hun er bekymret for at arbeidet ikke blir slik som hun hadde tenkt.

For eksempel, det kan være små ting som beskjeder til foresatte, til elever, ting som jeg mener de bør gjøre. Det kan være at jeg gir en lærergruppe ansvar for at de skal lage planer i fagene og legge dem ut istedenfor at de sender dem til meg og at jeg legger dem ut. Det er mye praktiske ting. (Solveig)

Jeg er veldig engstelig for å levere fra meg ting som er feil eller uferdig. Jeg delegerer nok ikke mer enn det jeg høyst nødvendig må. For da kan det jo være at det ikke blir helt sånn som jeg hadde tenkt. (Solveig)

Elisabeth benytter seg av to fagkoordinatorer: én for matematikk og én for norsk. Hun forteller at det er mye enklere å delegere ansvaret i matematikkfaget enn i norskfaget fordi hun har lite kompetanse i matematikk. Hun forteller at på bakgrunn av det store omfanget av ansvar må hun bli flinkere til å delegere ansvar til disse personene. I den grad det ikke fungerer legger hun skylden på seg selv fordi hun kanskje ikke har vært tydelig nok i oppgavebestillingen.

Og jeg har to fagkoordinatorer: én for norskfaget og én for matematikkfaget. Der delegerer jeg ansvar, og det er mye lettere for meg å gjøre det i matematikk enn i norsk. For i matematikk, der er jeg ikke kompetent selv. Jeg må nok si at jeg må øve på å bli bedre til å delegere ansvar fordi det er et så stort område det jeg har nå, at jeg er nødt til å gjøre det. Jeg har kjempeflinke fagkoordinatorer, og i den grad de ikke fungerer godt, så er det min egen feil fordi jeg burde ha brukt mer tid på å gi dem oppgaver, gi dem konkrete ansvarsområder, tydeliggjøre det. (Elisabeth)

Utfordringen for Elisabeth ligger i at møtene går på samme tid og at hun forsøker så godt hun kan å være innom begge. Hun ønsker å delegere ytterligere ansvar knyttet til tiltak i skolens strategiske plan, men det kan være vanskelig for henne fordi hun liker å ha oversikt og dermed kontroll. Oppdragene fagkoordinatorene får er som regel av praktisk art der de blant annet følger opp planer og leder fagmøter.

Ja, det er for eksempel hun i norsk får følge opp årsplaner på trinnene i norsk. De leder fagmøter. Jeg kan ikke være på alle fagmøter for de ligger ofte parallelt. Jeg prøver å være innom dem. De kan få praktiske oppgaver i realfag. Så er det mye sånn praktisk de skal ordne med samlinger og sånt da, og det kan ikke jeg gjøre. Det handler jo om å ha oversikten nok til å kunne gi dem de oppgavene. Jeg tror at hvis man får til det, så er de en kjempegod ressurs å ha. Jeg har litt sånn tendens til å sitte på det selv. Jeg gjør det fordi jeg liker nok å ha kontroll på ting. Så må jeg gi litt mer tillit og ha litt mer tro på at det får de til selv. (Elisabeth)

Alle tre informantene har, eller har hatt, ansatte som de delegerer ansvar til. Solveig kaller disse ressursene for en fagkompetansegruppe, Elisabeth for fagkoordinatorer og Stian for seksjonsledere. De praktiske oppgavene disse ressursene utfører er å blant annet å sende beskjeder til foreldre, elever, holde møter og å samle inn fagplaner som leveres mellomleder i etterkant. Etersom alle tre har et stort ansvarsområde, har de behov for andre som tar seg av en del praktisk lederarbeid. Det interessante her er at for både Solveig og Elisabeth dreier det seg om enkle, praktiske oppgaver som delegeres fordi de ønsker å ha kontroll. Siden Elisabeth ikke er realist, er hun nødt til å gi avkall på kontroll til fagkoordinatoren fordi hun ikke har kompetanse til å vurdere fagrelaterte spørsmål.

Tilliten mellomlederne gir seksjonslederne/fagkoordinatorerne/fagkompetansegruppa er imidlertid begrenset fordi delegering av ansvar er nært knyttet til risiko. Funnene viser at delegering av ansvar avhenger av to hovedfaktorer. For det første handler det om mellomlederens fagkompetanse, og for det andre størrelsen på ansvarsområdet. Mangler de kompetanse innenfor et område, er tendensen at de delegerer mer ansvar. Funnene viser også at størrelsen på ansvarsområdet påvirker hvor mye tillit mellomlederne er villige til å gi. Således er det rimelig å anta at graden av tillit mellomlederne er villige til å gi har sammenheng med hvor mye risiko de vil utsette seg for. Handlingsrommet til seksjonslederne, fagkoordinatorerne og fagkompetansegruppa er innenfor disse rammene.

4.2.2 Tillit til systemer

Solveig forteller at hun blir utfordret i forbindelse med kontrollaspektet og de forventningene skoleeier har for å sikre kvaliteten på opplæringen gjennom mellomledernes oppfølging av lærerne. Hun forteller videre at hun ikke er glad i dette kontrollelementet fordi hun har tillit til lærernes autonomi når det gjelder felles pedagogisk arbeid. Videre støtter hun seg til strukturen i avdelingsmøter. Hun setter rammene og premissene for hvordan møtene skal være, men innholdet ønsker hun at lærerne skal fylle. Når lærerne arbeider innenfor disse rammene, har hun tillit til at arbeidet utføres.

Jeg er veldig lite, kanskje i for liten grad kontrollerende. Jeg er ikke så innmari glad i det kontrollelementet. Når vi skal jobbe med vurdering, da deler vi ofte opp i mindre seksjoner. Så sitter kanskje vg3-norsklærerne og skal gjøre noe, og da føles det veldig unaturlig for meg å sette meg ned og høre på hva de sier. Jeg har tillit til at deres autonomi er såpass oppegående at de får til ting. Men jeg opplever samtidig at... hva skal jeg si...kravene eller forventningene om at jeg skal kontrollere ovenfra blir større og større. Større enn det var. Jeg vet ikke om det har med type tilsyn og krav fra skoleeier å gjøre, men det er litt mer sånn at det er flere krav om at de skal levere referater fra disse møtene som de egentlig ikke gjorde før da de satt og jobbet for seg selv. (Solveig)

I intervjuet forteller Elisabeth at hun har utfordringer med at enkelte lærere er så personlig autonome at de ikke følger opp kunnskapsløftet og kjører sitt eget løp istedenfor. Dette har ført til at hun må legge klare og tydelige føringer og rammer for hvordan strukturen på møter og pedagogisk arbeid skal være. Innenfor disse rammene har lærerne frihet til å utarbeide planer og arbeide på en måte som de selv ønsker. Dette synes hun er viktig. Noen av disse føringene er nedfelt i timeplanen og støttet av de individuelle arbeidsplanene som er sterk knyttet til elevaktiviteter og samarbeid mellom lærerne. Dette synes å være et viktig grep for å få lærerne til å bevege seg i en ønsket retning. Elisabeth er tydelig på at det er en balansegang mellom det å gi frihet og det å lede. Hun ser fordelen med å ha en tett dialog med lærerne, men samtidig ser hun nytteverdien i det å ha en klar struktur. På skolen hennes er dette viktig fordi lærerne kommer fra ulike skolekulturer.

I Stians tilfelle dreier det seg om å endre en kultur som, ifølge ham, i mange år har fått lov til å utfolde seg fritt. Det betyr at han nå setter tydelige rammer for hvordan ting skal være. Han forteller at avdelingsmøtene er strukturerte og at man er tydelig på hva agendaen skal inneholde. Informantene opplever at tillit til disse strukturene er viktig. Den hjelper mellomlederne å opprettholde kontroll og styring. At de setter agendaen medfører også at de har mulighet til selv å avgjøre hvilke saker som skal tas opp til diskusjon. Funnene viser at det å ha tillit til tydelige strukturer er nødvendig når avdelingen er sammensatt.

4.2.3 Tillit og legitimitet

Et tegn på tillit er når læreren går til lederen sin for å spørre om råd. Hva rådføringen består i kan også fortelle noe om relasjonen mellom mellomleder og lærer. Stian forteller at han opplever at lærerne som oftest kommer til ham når de søker råd. Dette til tross for at han ikke har den samme faglige bakgrunnen. Ettersom han har spesiell kompetanse innenfor

pedagogikk, opplever han mye kredibilitet knyttet til dette og at dette utgjør en av flere ting som lærerne kommer for å rådføre seg om.

Jeg opplever at de går til meg. Det sterkeste *credet* jeg har på skolen* er at jeg underviser i pedagogikk*. Det har de tro på... og det var viktig for meg, en viktig ballast, når jeg søkte denne lederjobben fordi jeg er ikke en av dem. Jeg har ikke yrkesfaglig bakgrunn, men jeg har aldri blitt møtt med noe sånn dyp, stikkende skepsis. Min styrke er pedagogikk. Deres styrke er pedagogikk og faget. (Stian)

* *Anonymisert*

På spørsmålet om lærerne kommer til ham for å rådføre seg om pedagogikk svarer han:

Ja, det kommer stadig vekk spørsmål om råd og hjelp. (Stian)

Solveig forteller at lærerne også kommer til henne for å spørre om råd. I motsetning til Stian gir ikke Solveig uttrykk for at de kommer for å spørre om faglige råd, men heller i saker som er av en art som kan betegnes som lederansvar. Hun forteller at lærerne søker hennes råd når det gjelder eksempelvis mobbesaker og når elever ikke kommer på skolen – saker som er større enn det lærerne selv føler de kan håndtere. Samtidig opplever hun at de oftere nå enn før kommer og spør om trivielle saker fordi ledelsen muligens er for serviceinnstilt. Hun eksemplifiserer dette ved at de faktisk kan komme til henne for å spørre om batteri til klokka på veggen.

Av store ting så kan det for eksempel være mobbesaker. Hvis de opplever at det skjer etter eller annet som på en måte er større enn dem selv, at dette må på et høyere nivå. Det kan være en stor ting eller at de har elever som ikke kommer på skolen eller litt sånn alvorligere elevsaker. Og av småting kan det være av typen "klokken på veggen min klasserommet funker ikke. Kan du skifte batteri?" (Solveig)

Elisabeth opplever også at lærerne kommer til henne om saker som hun anser som viktige. Flere har spurt om råd vedrørende vurdering og skriveopplæring, et fagfelt hun har betydelig kompetanse i, men det kan også være om ting som de synes er vanskelige. Hun forteller videre at mye av kommunikasjon foregår på epost. Derimot tar hun de tunge samtalen på et eget møte. Det er en tillitserklæring når lærere ber om faglige råd nært knyttet til hennes fagspesifikke kompetanse.

Jeg er vant til at de kommer mye til meg, mer enn det de egentlig har gjort på skolen her. Det er litt fordi jeg har hatt lite tid i høst. Jeg har hatt litt for stort arbeidsfelt, men jeg opplever at de kommer. Det de ofte kommer og vil snakke med meg om er norsk vurdering og skriveopplæring. Det er kanskje de som kommer mest og spør om råd. Det er jo litt sånn kjernelæreren i min portefølje. Så kommer de av og til og spør om praktiske råd. (Elisabeth)

Det å ha kompetanse innenfor et fagområde som lærerne kan dra nytte av virker å være viktig for hvorvidt lærerne viser profesjonell tillit til sin mellomleder. De mellomlederne som har sterk profesjonell autoritet uttaler at ved henvendelser søker lærerne svar på pedagogiske og didaktiske spørsmål. Elisabeth forteller at lærere ofte kommer for å snakke om vurdering og skriveopplæring. Stian forteller at hans bakgrunn i pedagogikk gjør at lærere ofte kommer for å snakke om utfordringer knyttet til pedagogikk og didaktikk i klasserommet. Solveig kom ikke med lignende uttalelser. De eksemplene hun presenterer i forbindelse med at lærere oppsøker henne om råd, dreier seg om praktiske eller tunge elevsaker som ledelsen må ta seg av. Dette er saker lærerne har stor tillit til at hun kan løse. Hun forteller også at lærere gjerne kommer innom kontoret hennes for å fortelle om en god eller dårlig time de har hatt, eller det kan være henvendelser av mer uformell og personlig karakter. Dette kan indikere at hun har gode relasjoner med lærerne av en mer personlig fremfor faglig art. Dette kan være et resultat av at hun ble rekruttert internt og nå leder sine tidligere, eldre kollegaer.

Til slutt viser også funn at personlige relasjoner kan påvirke ledelsesutøvelse. Elisabeth forteller følgende:

For har man mye sånne tette relasjoner, vil det bevisst eller kanskje ubevisst ligge lite grunn bak. At det er noen ting man kanskje tenker at "jeg tar ikke opp det, jeg gjør ikke det," tror jeg. Man kan godt si nei og nei det påvirker ikke, men jeg tror at man må være sånn såpass ærlig [...] Jeg vil nok tro at det påvirker. (Elisabeth)

Elisabeth reflekterer over hvordan tette og personlige relasjoner med ansatte kan påvirke ledelsesutøvelsen. Dette tyder på at beslutninger er lettere å ta når relasjonen mellom leder og lærer er profesjonell. Et annet eksempel som underbygger dette kommer frem i Solveigs intervju. Hun forteller om en situasjon som oppsto med en lærer der hun valgte å benytte en alternativ strategi fremfor å konfrontere personen direkte for å løse personalsaken. Dette gjorde hun nettopp fordi hun hadde en personlig relasjon til læreren.

4.2.4 Oppsummering

Et fellestrekk hos informantene er at de verdsetter tillit og ser nytteverdien i det. Hensiktsmessig bruk av tillit forebygger motstand og er noe som opptar alle. Informantene benytter tillit på ulike måter. I forbindelse med skoleutviklingsarbeid er det for eksempel viktig for én mellomleder at lærerne selv velger satsningsområde mens det for en annen er viktig at tydelige rammer settes opp over hva som bør satses på. Dette illustrerer at tillit er situasjonsbestemt og påvirkes av blant annet skolekultur. Et annet fellestrekk er at bredden på

mellomledernes ansvarsområde er nært knyttet til hvor mye tillit de er villige til å gi. Ved å investere i tillit hos lærerne gis det engasjement og motivasjon i retur.

Alle informantene benytter seg av menneskelige ressurser i delegeringen av praktisk arbeid. Det er en begrensning i hvor mye tillit og ansvar fagkoordinatorerne, seksjonslederne eller fagkompetansegruppa får. Funnene viser at arbeidet som delegeres domineres av praktiske oppgaver som krever lite eller ingen beslutningsmyndighet. Det er viktig for lederne å ha kontroll og oversikt. Motivasjonen bak delegeringen av ansvar er flere, men det er to ting som skiller seg ut fra fortellingene. For det første handler det om å delegerer praktisk arbeid på grunn av mellomlederens store ansvarsområde. For det andre spiller fagkompetansen til mellomlederen en rolle. Dersom avdelingen er nært knyttet til lederens egne fag, er tendensen at tilliten er lavere fordi lederne engasjerer seg mer i arbeidet. Hvis det derimot er slik at lederen mangler fagkompetanse, delegerer lederen mer ansvar til fagkoordinatoren/seksjonslederen. Mengden av tilliten ser ut til å stige i takt med risikoen fordi lederen må gi avkall på kontroll.

Informantene gir uttrykk for at de ikke liker å delegerer for mye ansvar fordi da mister de kontroll. Denne kontrollen handler om oppfølgingen av kvaliteten på arbeidet som gjennomføres. Dette gjør at de har mye tillit til systemene, enten det er møter eller rammene rundt lærernes arbeidsmåter. Alle informantene støtter seg til systemene fordi de er nødvendige og viktige for å sikre at lærernes arbeidsutførelse sammenfaller med skolens verdier og mål.

Mellomlederne opplever at de får tillit fra lærerne. Alle gir uttrykk for at de verdsetter det at lærere kommer for å spørre om råd. Hva lærerne ønsker råd om varierer. Mellomlederne med høy faglig legitimitet opplever at lærerne spør mye om råd knyttet til didaktiske og pedagogiske spørsmål. Legitimitet handler også om hvordan mellomlederne håndterer vanskelige elevsaker. Funnene viser at mellomlederne får tillit gjennom å følge opp elevsaker som lærerne ikke klarer å håndtere selv. Det ser også ut til at nære relasjoner også er av betydning. En av mellomlederne opplever at lærere kan komme innom og fortelle om en god eller dårlig time de har hatt. Dette er også viktig og viser nær relasjonell tillit der terskelen for å uttrykke følelser og utfordringer knyttet til egen virksomhet er lav.

Tabell 3. Oppsummering av tillit

Oppsummering	
Tillit til mennesker	<p>Tillit gis innenfor gitte rammer. Den er situasjonsbestemt. Det er risikabelt å gi alle i avdelingen lik tillit uten at det knyttes opp mot gitte rammer og strukturer. Tillit reduserer motstand, og lederne får mer i retur i form av motivasjon og engasjement. For mye kontroll kan lede til misnøye. For lite kan føre til ustabilitet.</p> <p>Tillit til enkeltpersoner omfatter delegering av oppgaver og ansvar til fagkoordinatorer/seksjonsledere. Oppgavene er hovedsakelig av praktisk art. Graden av tillit har en tendens til å korrelere med graden av profesjonell autonomi.</p> <p>Motivasjonen for å gi tillit er knyttet til ansvarsområde og fagkompetanse. Størrelsen på lederens ansvarsområde har en tendens til å korrelere med mengden av ansvar som delegeres. Hvis lederen mangler fagkompetanse på et område, gir lederen mer tillit til fagkoordinatorer/seksjonsledere i de aktuelle fagene.</p> <p>Høy profesjonell autonomi hos lærere innbyr til tillit.</p>
Tillit til systemer	Mellomlederne har tillit til strukturene. Disse skaper stabilitet og forutsigbarhet.
Tillit og legitimitet	Mellomlederne setter pris på å gi faglige og pedagogiske råd knyttet til egen fagkompetanse, og de håndterer vanskelige elevsaker. Det gir legitimitet.

5 Drøfting

I forrige kapittel presenterte jeg hovedfunnene i oppgaven. I dette kapittelet diskuterer jeg funnene i lys av det teoretiske rammeverket i kapittel 3 med henblikk på makt og tillit. Drøftingsdelen har samme struktur som hovedfunnene i kapittel 4. Jeg har valgt å strukturere denne delen i to deler der den første omhandler forskningsspørsmålet knyttet til makt, og den andre til forskningsspørsmålet om tillit. I konklusjonen i kapittel 6 drøfter jeg hvordan mellomlederen balanserer disse to i sin ledelsesutøvelse.

5.1 Makt

I denne delen vil jeg besvare mitt første forskningsspørsmål i oppgaven: *Hvordan bruker mellomledere makt i sin ledelsesutøvelse?*

5.1.1 Posisjonsmakt

Alle de tre mellomlederne har vært i situasjoner der de har måttet bruke posisjonen sin for å iverksette beslutninger. Slike situasjoner, som informantene ga uttrykk for er utfordrende fordi utfallet er uforutsigbart, er tett knyttet opp til legaliteten, posisjonen og mandatet som mellomlederne har i hierarkiet. To tilfeller ble trukket frem som eksempler der timeplanen til lærere ble endret etter skolestart og der utfallet ikke ble slik mellomlederne hadde forestilt seg. En viktig årsak til dette var at den nyttebaserte makten var kommet i ubalanse ved at mellomlederen gjorde om på en kontrakt hvor endringen ikke ble opplevd som legitim av læreren (Weber, 2000). Det begge parter først var tjent med har ved denne endringen skapt ubalanse. En annen årsak kan være at muligheten for dialog var utelatt fordi beslutningen allerede var tatt. For å få gjennomført endringene måtte mellomlederne ta i bruk sin legale posisjon og kontrollmidler. I ett av tilfellene ble lønn et indirekte kontrollmiddel da læreren selv valgte å gå ned i stillingsprosent. Det at læreren utøvde makt ved å redusere stillingen sin fremfor å godta endringene viser at makt ikke er begrenset til ledelsen (Weber, 2000).

Fellestrekket er at beslutninger som forårsaker endringer i enkeltpersoners stilling, eller som berører den personlige autonomien, oppleves av mellomlederne som vanskelige oppgaver. Ifølge Langfeldt (2008) gjøres det for lite av de vanskelige oppgavene og de utføres dårlig. Konsekvensen kan være tyngende. En av informantene fortalte at læreren i etterkant av en

samtale som omfattet endringer i timeplanen gikk tilbake til personalrommet og fortalte om den uretten mellomlederen hadde begått mot seg. Lojaliteten lærerne imellom bidro til kollektiv misnøye med mellomlederen. Vanskelige beslutninger knyttet til enkeltpersoner kan få konsekvenser for både tillit og relasjoner som lederen har til den ansatte (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2014), og de kan ta lang tid å bygge opp igjen.

Med bakgrunn i informantenes beskrivelser rundt enkeltlærere er det rimelig å knytte dette opp mot risikoanalyse. Slike situasjoner krever kunnskap på flere felt og evne til å analysere hvordan disse påvirker graden av risiko. I lys av funnene er disse faktorene viktige i informantenes situasjonsbestemte beskrivelser: legitimitet, argumentasjon, kunnskap om den enkelte lærer og relasjoner. Makt er således det å ha kunnskap om disse faktorene (Sillince, 1999; Townley, 1993) fordi dette vil bidra til å begrense risiko eller være med på å forutsi eventuelle utfall der makt benyttes.

5.1.2 Overtalelsesmakt

Å bruke argumentasjon for å påvirke andre er en form for makt som informantene benytter seg mye av. Funnene viser at kommunikasjonen er mest effektiv når den planlegges godt. Når kommunikasjonsstrategiene tilpasses målet og manifesteres gjennom sosiale domener der mennesker deler sosiale og kulturelle rom, er sannsynligheten for at påvirkningen blir vellykket stor (Willard, 1991). Det er større sjanse for at argumentasjonen vinner frem når mellomledere behersker det Sillince (1999) kaller for reifikasjon, det vil si der argumentasjonen formidles gjennom bilder, interne historier og forskning tilpasset egen organisasjon. En slik argumentasjon ser vi er svært effektiv i små grupper som deler det samme sosiale og kulturelle rom (Willard, 1991). En viktig oppgave for mellomlederen blir da søken etter en intersubjektiv forståelse av hva man ønsker å oppnå og evne til å forklare hensikten med den (Willard, 1991).

Alle mellomlederne i studien opererer i spenningsforholdet mellom lærernes personlige og profesjonelle autonomi. Når endringer påvirker lærernes personlige autonomi, vil de få en interesse i saken. Da betyr det ikke så mye hva eksperter sier og forskningen viser. Kvaliteten på argumentene vil ha størst betydning. Ifølge Cialdini (2011) velger mennesker i større grad bort ekspertisen og vurderer først og fremst argumentenes kvalitet dersom de har en personlig interesse i saken. Hvis argumentene ikke er gode nok når de settes opp mot målene, blir de raskt undertrykt (Hample & Dallinger, 1990). Dette så vi tydelig hos en av informantene.

Stian fortalte at om lærernes argumenter skulle bli tatt til følge eller blir vurdert, måtte de være støttet av empiri eller en annen form for dokumentasjon som viste argumentenes gyldighet i lys av målene. Dette var en strategi som mellomlederen benyttet seg av for å unngå at personlige interesser skulle komme i veien for det egentlige målet – elevenes læring. Selv benytter Stian argumentasjon underbygget med empiri, skolerresultater og forskning. Dette viste seg å ha stor effekt.

Motstand behøver ikke nødvendigvis å være et spenningsforhold mellom lærerne og ledelsen. Den kan ligge hos mellomlederen (Paulsen, 2008). Dersom mellomlederen ligger i en konflikt mellom emosjonell og rasjonell argumentasjon (McGuire, 1969), er det mulig at argumentene ikke vinner frem. Det kan gjelde i tilfeller der mellomlederen ligger i en emosjonell konflikt mellom føringer ovenfra og motstand nedenfra. Effekten av argumentasjonen handler derfor mye om hvordan mellomlederen mottar og responderer til den rasjonelle argumentasjonen som kommer frem i føringene (McGuire, 1969). Solveig ga uttrykk for at forventningene ovenfra om sterkere kontroll på lærere ble en stor utfordring, og at dette har ført til at hun er blitt mer kontrollerende, noe hun misliker. Solveig har måttet følge det kollektive utviklingsarbeidet tettere enn tidligere, og lærerne har måttet dokumentere i større grad arbeidet gjennom å levere inn referater. Dette kan tyde på at Solveig ligger i en emosjonell konflikt av typen McGuire (1969) beskriver, og at denne påvirker argumentene hennes i negativ retning.

I hvilken grad mellomlederen har legitimitet spiller også en rolle. Funn viser at legitimitet kan styrke påvirkningskraften innenfor bestemte argumentasjonsfelt, det vil si mellom mennesker som deler og innehar fortolkninger i sosiale og kulturelle rom (Willard, 1991). Dataene viser at både Stian og Elisabeth har høy grad av faglig legitimitet. Stians profesjonelle legitimitet sammen med argumenter om endringer i avdelingen hadde stor påvirkningskraft. Funnene indikerer at i tilfeller der argumenter ikke vinner frem, kan mellomledere benytte seg av andre maktstrategier som for eksempel posisjonsmakt og systemmakt.

5.1.3 Systemmakt

Alle informantene benytter systemmakt for å påvirke. Funnene viser at denne formen for maktutøvelse er et viktig redskap for å påvirke lærerne. Ofte er denne dog usynlig siden det er ukjent hvem som står bak (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Lukes, 2005). Ifølge Etzioni (1978) er instrumentell makt den viktigste formen for makt fordi den handler om å fordele ressurser der

dette er mest hensiktsmessig. Solveig utnyttet bevisst endringer i strukturer for å påvirke kulturen i avdelingen. Dette gjorde hun for eksempel ved å innføre en rulleringsordning på det hun kaller lukrative fag. Da Solveig la frem argumentene for ordningen, ble disse ansett som gyldige av majoriteten fordi motargumentene bar preg av egeninteresse. Videre hadde hun stor innflytelse på hvordan de menneskelige ressursene på hennes avdeling ble fordelt. På denne måten skapte hun stabilitet på et område i en avdeling som var preget av selvstyre og urettferdighet. Ledere som benytter denne type makt møter mindre motstand fordi de former lærernes oppfatning og verdier på en slik måte at de godtar tingenes tilstand (Lukes, 2005). Denne maktformen ser bort fra individuelle hensyn og atferd (Lawrence et al., 2001). Årsaken, ifølge Lawrence et al. (2001), er at lærerne gjøres om til objekter i et sosioøkonomisk system der ressurser fordeles og benyttes til organisasjonens beste.

Enten det gjelder timeplan, fagfordeling eller individuelle arbeidsplaner påvirker struktur de ansatte. Slike artefakter er viktige for ledelsen fordi den rettfærdiggjør og tingliggjør argumentasjon. For en lærer blir individuelle arbeidsavtaler berettiget fordi læreren har tatt et standpunkt ved å signere den. Avtalen er offentlig og gjør det vanskeligere for den ansatte å endre standpunkt (Cialdini, 2011). Videre blir endringer og etablerte forpliktelser tatt for gitt av personalet fordi de er forbundet med en ledelse som innehar legitimitet (Sillince, 1999). Å bruke systemmakt er gunstig i situasjoner som krever stabilitet, og den er mindre ressurskrevende enn om man benytter makt som krever en kontinuerlig påvirkning av de ansatte (Lawrence et al., 2001). I empirien ser vi tilfeller som støtter opp om dette. I situasjoner hvor makt blir for anstrengende, eller ikke fungerer, anvender mellomlederen en skjult form for dominans gjennom systemer som skaper disiplin (Townley, 1993).

Funnene viser at noen av de kollektive strukturelle endringene i informantenes beretninger var åpne for dialog. Mellomlederne la vekt på at lærerne skulle bli hørt og at deres innspill skulle bli vurdert i lys av skolens verdier og mål. At dette er viktig i ledelse bekreftes også av forskning og teori rundt emnet (Erstad & Hauge, 2011; Irgens, 2010; Roald, 2012). På den annen side oppga informantene at det er de selv som styrer agendaen for avdelingsmøter. De kan dermed påvirke innspill, men også omgå konfliktfylte saker før de kommer til beslutningsarenaen. Dette gir dem også mulighet til å styre innholdet og beslutningene i en retning som er i tråd med skolens verdier og mål. Å holde tilbake informasjon eller unngå å benytte denne kaller Lukes (2005) *non-decision-making* og er en viktig form for makt av den grunn at den påvirker uten at de underordnede er klar over det.

5.1.4 Påvirke individer

Siden mellomlederne har personalansvar for lærerne sine, er de med på å påvirke verdier og holdninger som lærerne har. Mellomlederne ga uttrykk for at det å kjenne sine medarbeidere godt er viktig fordi det gir dem muligheter og fordeler i deres ledelsesutøvelse. Individuelle samtaler som medarbeidersamtaler er en viktig arena for påvirkning. To av informantene viste å utnytte enkeltsamtaler på ulike måter. De bruker den til å kartlegge interesse, holdninger og verdier i forbindelse med utviklingsarbeid, og de gir dem viktig informasjon og kunnskap om avdelingene slik at de kan planlegge og tilpasse fremtidige strategier. I tillegg gir det mellomlederne viktig kunnskap om den enkelte slik at dennes sterke og svake sider kan kartlegges og etterhvert kontrolleres (Garland, 1986). I tillegg til å kunne predikere motstand kan slik innsikt også benyttes til å tilpasse kommunikasjonen for å skape forpliktelser.

Funn viser at slike samtaler kan bli benyttet til å indirekte påvirke andre lærere i avdelingen. En av informantene benyttet bevisst slike enkeltsamtaler til fordel for skoleutvikling. Ved å spille på en lærers positivitet forventet han at læreren ville videreformidle denne positiviteten til avdelingen. Denne situasjonen åpnet dermed opp en mulighet for at gjensidighetsregelen (Cialdini, 2011) kunne tre i kraft ved at begge parter inngikk en tjenesteutveksling. Ved at læreren benyttet positiviteten sin ville denne bli møtt med positivitet tilbake ved en senere anledning (Cialdini, 2011). Det hele handlet ikke nødvendigvis om en eventuell belønning i form av materielle goder, men ved at en annen form for gjenytelse ville bli gitt på et senere tidspunkt. På denne måten kunne mellomlederen få læreren til å bli konsekvent i sin utføring av tjenester og dermed skape en forpliktelse til å utføre lignende tjenester i fremtiden. Således fikk mellomlederen eller saken støttespillere innad i avdelingen.

Disse strategiene er i tråd med Foucaults teori om "kunnskap-makt". Kunnskap om den enkelte er viktig dersom man skal kunne kontrollere mennesket (Foucault, 1977; Garland, 1986). Gjennom tolkning av atferd og observasjon får lederen verktøy og informasjon som også kan videreføres til andre beslutningstakere innad i organisasjonen for på den måten å bedre forvaltningen av ressurser vertikalt eller horisontalt.

5.1.5 Sosialisering

En av informantene fortalte at rekrutteringen av nye lærere var viktig for å påvirke skolekultur og utviklingsarbeid. Solveig fortalte at hun var med på å påvirke ansettelsesprosesser på ulike

måter. Hos henne var rekrutteringen viktig for utviklingsarbeidet fordi nye lærere bærer med seg verdier, holdninger og kunnskap som kan utnyttes til skolens beste. Spesielt i skoler som preges av en konservativ skolekultur og høy personlig autonomi kan det å ansette unge lærere med andre erfaringer og atferd påvirke skolekulturen i en retning som lederen ønsker. Tidligere har vi sett at denne strategien er benyttet av skoleledere som er kjent for omfattende utviklingsarbeid. Å erstatte lærere som sluttet eller avgikk med pensjon, med yngre, motiverte lærere med progressive holdninger, var en bevisst strategi fra deres side (Erstad & Hauge, 2011).

Den nyansatte vil dog ikke nødvendigvis være upåvirket av den etablerte skolekulturen. Det er sannsynlig at sosialiseringprosessen kan bli påvirket av den kollektive konsensusen (Van Maanen & Schein, 1979). Da er det viktig at de nyansatte gis legitimitet til å utfolde seg ved siden av den gamle etablerte skolekulturen. Dette vil være en viktig påvirkningskraft og ressurs for endringsatferd i skolekulturen (Cialdini, 2011). Likevel krever dette anerkjennelse og en oppfølging fra lederens side for å sikre og formidle at atferden er i tråd med skolens verdier og mål. Hvis dette ikke blir gjort, kan den nyansatte raskt blir fanget opp av konsensusen (Van Maanen & Schein, 1979) eller si opp sin stilling (Hollup & Holm, 2014).

5.2 Tillit

I denne delen vil jeg drøfte hvordan mellomlederne bruker tillit rettet mot det kollektive og individet. Jeg vil ta for meg hvordan og hvorfor tillit til systemer er viktig. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvorfor relasjonell tillit er av betydning for skolen. Denne delen kommer til å besvare forskningsspørsmålet: *Hvordan bruker mellomledere tillit i sin ledelsesutøvelse?*

5.2.1 Tillit til mennesker

Mellomlederne er opptatt av å gi tillit til sine ansatte fordi de anser dette som en nødvendighet. Situasjonen og skolekulturen avgjør hvordan denne gis til avdelingene. På to av skolene i undersøkelsen var situasjonen av en slik art at informantene mente at de begrenset tilliten til lærerne. Funnene viser at årsaken til disse begrensningene ofte hadde sin bakgrunn i lærernes autonomi. Innenfor definerte rammer viste mellomlederne likevel tillit til

lærernes autonomi i klasserommet. Disse rammene ble identifisert som fagplaner, timeplaner og faglig samarbeid.

Kunnskap om tidligere handlinger spiller en viktig rolle hvorvidt ledere risikerer fremtidig tillit (Warren, 1999). Stian fortalte at målet hans var å gi lærerne sine mest mulig autonomi. Avdelingens tidligere historie og pågående motstand signaliserte at risikoen var høy om han viste mye tillit. Fra hans perspektiv var avdelingen enda ikke tilstrekkelig profesjonell autonom. På bakgrunn av tidligere erfaringer knyttet til utviklingsarbeid, lave resultatmål og motstand i deler av avdelingen var hans tiltro til lærerne lav. Når denne profesjonelle autonomien er innarbeidet, vil det bli gitt mer tillit, men bare så lenge det gagnar eleven. Elisabeth var på sin side i en situasjon der hun ikke kjente personalet like godt som de to andre mellomlederne. Dette reduserte naturlig nok hennes tiltro til lærerne. Avdelingen var i en sårbar prosess og i ferd med å skape en felles skolekultur, og for at denne prosessen ikke skulle utfolde seg fritt begrenset hun selvstyret og dermed tilliten gjennom andre styringsformer. I begge tilfellene hadde lærerne ennå ikke opparbeidet det Coleman (1988) kaller tillitskapital. Først når denne er oppnådd, kan den løses inn i form av mer tillit med redusert risiko som resultat.

Tydelige rolleforventninger og en kollektiv forståelse av konsekvensene dersom forventningene ikke blir møtt bidrar til stabilitet. Når ledelsen formidler dette tydelig, blir nye idéer raskere implementert (Bryk & Schneider, 2002). Således må tillit gå begge veier. Dersom dette ikke skjer, underminerer dette tilliten de ansatte har til hverandre. I mellomledernes beskrivelser måtte de hele tiden evaluere tillit innenfor de rammene og situasjonene som dukket opp. For mye tillit kunne medføre at lærere tok beslutninger som ikke var i tråd med skolens verdier og mål. På den andre siden kunne for lite tillit føre til misnøye og en økt følelse av å være under kontroll. Funnene i studien viser at informantene ikke ønsket å gi for mye frihet, og at de jobbet mye med å finne en balanse mellom kontroll og tillit de skulle benytte i ulike situasjoner.

I spørsmålet om hvordan mellomlederne delegerte ansvar til enkeltlærere fokuserte alle på sine seksjonsledere eller fagkoordinatorer ettersom det dreide seg om tillit rettet spesifikt mot enkeltpersoner. De fleste delegerte oppgavene var av praktisk art og kunne bestå i å sende ut meldinger til foreldre, samle inn fagplaner, lede avdelingsmøter eller seksjonsmøter. Koordinatorne tok ikke selv store beslutninger uten å involvere mellomlederne. Et vidt kjennetegn var at mellomlederne ikke var villige til å gi fra seg for mye kontroll eller tillit

fordi de var engstelige for at beslutningene som ble tatt ikke ville være i tråd med skolens verdier og mål.

Funnene trekker frem to faktorer som påvirket mellomledernes delegering av ansvar og tillit til sine koordinatorene. Den ene faktoren viser at de informantene som ga uttrykk for at de hadde store ansvarsområder var mer tilbøyelig til å gi tillit. Jo større arbeidsbyrde mellomlederen hadde, desto mer tillit var påkrevd. Ikke fordi de nødvendigvis ønsket det, men fordi arbeidsmengden krevde det. Det var da tryggere å delegere typiske oppgaver som mellomlederne mente innebar liten risiko. Den andre viste at delegeringen av ansvar var avhengig av mellomlederens egen fagkompetanse. Dersom ansvarsområde lå nært opptil mellomlederens eget fagområde, viste funnene at mellomlederen var mer direkte involvert i arbeidet eller problemstillingen. Denne tettere oppfølgingen kunne påvirke graden av tillit negativt. Hvis det derimot hadde seg slik at lederen manglet fagkompetanse, fikk fagkoordinatoren mer tillit, og dermed mer ansvar. Disse to tillitsfaktorene har sammenheng med mellomlederens handlingsrom. Mellomlederens oppgaver dekker et vidt spenn, og mange opplever rollen som kompleks der administrative oppgaver tar stor plass i det daglige arbeidet. Til tross for at flere fylker har tatt til orde for at mellomledere skal fokusere mer på pedagogisk lederskap opplevde ikke informantene dette i praksis. Fortsatt utgjør administrative oppgaver en stor del av hverdagen (Akershus fylkeskommune, 2012; Dimmen, 2000; Paulsen, 1999, 2008). En konsekvens av dette er at mellomlederne ser seg nødt til å gi mer tillit enn det de egentlig ønsker, noe som innebærer økt risiko.

Hvor mye tillit en person får avhenger blant annet av personens profesjonelle autonomi. Stian fortalte at han i begynnelsen fulgte seksjonslederne tett opp frem til han anså dem som autonome. Til gjengjeld skapte det også en forventning om gjensidighet. Ved å gi tillit til disse personene skapes det en forpliktelse til å levere (Cialdini, 2011). Dersom gjensidighetsregelen ikke blir oppfylt, vil tilliten brytes. Stian fortalte om en situasjon der han måtte bytte ut en seksjonsleder fordi arbeidsutførelsen var dårlig. Dermed var også tilliten som vedkommende hadde fått, blitt lav. Med andre ord var ikke gjensidighetsregelen blitt oppfylt. Det finnes også en annen viktig grunn til å være varsom med å investere for mye tillit og ressurser til enkeltpersoner. Dersom en arbeidstaker det er investert mye tillit i forlater stillingen eller arbeidsplassen, kan dette føre til ustabilitet (Hargreaves & Fullan, 2012). Selv om dette ikke ble formulert direkte av informantene kan dette også være en årsak til at de valgte å ikke delegere for mye ansvar til enkeltpersoner.

5.2.2 Tillit til systemer

Tydelige og hensiktsmessige strukturer og systemer er viktige for informantene. De legger mye tillit til disse. Funnene viser at systemene hjelper mellomlederne å opprettholde stabilitet gjennom formell kontroll og styring. Dette kan gjøre seg gjeldende når lærerne må skrive referater fra møter, delta i pålagte samarbeidsmøter eller bidra til kollektive arbeidsoppgaver. Innenfor disse strukturene har lærerne frihet og tillit til å bedrive sin pedagogiske virksomhet. Mellomlederne setter sin lit til systemer fordi de vet at de bidrar til å få lærerne til å trekke i samme retning. Slik kan mellomlederne påvirke både kultur og atferd på en helt annen måte enn ved direkte kontakt.

Ved første øyekast kan det ovenfor anses som en maktform, og dermed være illustrerende for hvor nært både makt og tillit er knyttet til hverandre. Disse systemene er imidlertid også med på å skape tillit hos de ansatte ved at de beskytter dem mot potensiell urett (Sørhaug, 1996). Ved at alle de ansatte befinner seg innenfor de samme systemene vil dette bidra til å forme både atferd og kultur. Systemene menneskene er en del av skaper en trygghet og rettferdighet i organisasjonen (Sørhaug, 1996).

Funnene viser at innarbeidede og definerte systemer utgjør en motvekt mot ukultur. I informantenes fortellinger var innføringen av systemer et virkemiddel for å iverksette endringer. Under avsnitt 4.1.3 fortalte Solveig at hun innførte en rulleringsordning i fag og fikk dermed umiddelbar støtte fra de yngre og de nyansatte lærerne. Dette ga dem en trygghet og en følelse av rettferdighet mot det Solveig mente var en ukultur. Både lærerne og Solveig har i dag tillit til denne ordningen fordi den endret på noe som ble oppfattet som dypt urettferdig. Funnene viser også at ved å ha systemer kan mellomlederen tillate å gi lærere mer tillit. Solveig og Elisabeth fortalte at det er en balansegang mellom det å kontrollere og det å gi tillit, og de ga uttrykk for at systemene bidro til at de ga tillit både individuelt og kollektivt. Gjennom systemene ender de opp med å få tillit til mennesker (Hargreaves & Fullan, 2012).

Systemene fungerer derimot bare så lenge skolen har en ledelse som evner å sanksjonere mot brudd (Erstad & Hauge, 2011; Sørhaug, 1996). Utfordringen med systemtillit er at relasjonene kan ødelegges av byråkratiet. Som informantene også viste til er det viktig å skjønne sammenhengen mellom kontroll og tillit. Regler og bestemmelser som ikke evner å forholde seg til lokale forhold og skiftende behov, kan lede til redusert tillit og autoritet (Hargreaves, 1996).

Tillit til systemene er viktig fordi de er stabile og er med på å stake ut kursen. Sett at man er ny på en skole og ikke har opparbeidet seg nok tillit, kan løsningen være å ha tillit til prosesser og rutiner på samme måte som man har tillit til mennesker. Ved at lærerne får tillit til systemene gjennom blant annet avklarte rolle- og ansvarsforhold, vil det sannsynligvis også ende opp med at de får tillit til ledelsen og andre ansatte (Hargreaves & Fullan, 2012).

5.2.3 Tillit og legitimitet

Funnene viser at mellomledernes fagkompetanse er knyttet til deres legitimitet. Mellomledere med høy faglig kompetanse opplever at lærerne søker råd hos dem og at pedagogisk og faglig veiledning gir dem legitimitet. I tillegg til faglige og pedagogiske råd, søker lærerne også etter praktiske råd og hjelp til elevsaker som de selv føler at de ikke er i stand til å håndtere. Funnene tyder på at faglig legitimitet påvirker tilliten lærerne har til sin mellomleder. Faglig legitimitet er det Etzioni (1978) kaller profesjonell autoritet. På den andre siden viser funn at ledere som i mindre grad har faglig legitimitet kan søke etter andre former for legitimitet. Dette kan oppnås ved at mellomlederen utøver stabilitet, forutsigbarhet og rettferdighet noe som Gardner (1990) mener er forutsetninger for god ledelse. I tillegg viser funn at tillit til at mellomlederen behandler tunge elevsaker som lærerne ikke kan håndtere, også gir legitimitet.

Ellers viser funn at det å ha personlige relasjoner med de ansatte skaper andre viktige tillitsforhold. Legitimitet i form av gjensidig personlig avhengighet kan for en arbeidstaker fordre personlig tillit til sin leder som senere kan utvikle seg til profesjonell tillit ettersom man ikke ønsker å skuffe sin leder (Pierro, Raven, Amato & Bélanger, 2013). På den annen side viser funnene at i enkelte situasjoner kan det personlige være til hinder for profesjonelle relasjoner da dette kan påvirke mellomlederens beslutningsevne. Dette krever at mellomlederen har et bevisst forhold til hvordan han eller hun påvirkes, og man blir kanskje nødt til å ta noen grep for å opprettholde profesjonaliteten.

Det endelige målet må være å oppnå gode profesjonelle tillitsrelasjoner til den enkelte lærer siden det er stor sannsynlighet for at gjentjenestene tilbakebetales i en slik form at de kan være til nytte for felleskapets beste (Coleman, 1988).

6 Konklusjon og implikasjoner

Konklusjonen i dette kapittelet er basert på drøftingen i kapittel 5 og presenterer et svar på den overordnede problemstillingen: *Hvordan balanserer mellomledere i skolen mellom makt og tillit?* Jeg avslutter med å presentere hvilke implikasjoner disse konklusjonene kan ha for mellomledelse og videre forskning.

6.1 Konklusjon

Hensikten med denne casestudien har vært å få en grundigere forståelse av fenomenet makt og tillit og undersøke hvordan mellomledere balanserer mellom disse to i sin ledelsesutøvelse. Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom å belyse problemstillingen: *Hvordan balanserer mellomledere i skolen mellom makt og tillit?* For å innhente data har jeg benyttet meg av semi-strukturerte intervjuer der informantene er tre mellomledere fra ulike videregående skoler.

Det er hovedsakelig to hovedutfordringer knyttet til emnet jeg har valgt. Den første utfordringen er at det er vanskelig for forskeren å komme frem til induktive konklusjoner fra forskning om makt og tillit i ledelsesutøvelse. Mye av forskningen er situasjonsbestemt, og generalisering er problematisk. Mange teoretikere har forsøkt dette med vekslende hell (Sørhaug, 1996). Det finnes to mulige måter å generalisere resultatene på: en naturalistisk generalisering som baserer seg på mine opparbeidede kunnskaper og erfaringer om hvordan ting er, og en analytisk generalisering som bygger på generaliseringsargumenter basert på teorier om emnet (Kvale & Brinkmann, 2015). Den andre hovedutfordringen ligger i det at det er begrenset med litteratur som tar for seg mellomledelse i kunnskapsorganisasjoner (Paulsen, 2008).

Funnene viser at det er multiple faktorer som påvirker hvordan mellomledere balanserer mellom makt og tillit. Argumenter med basis i empiri og forskning har stor påvirkningskraft. Dette er legitime metoder for å unngå at personlige interesser kommer i veien for skolens kjernevirksomhet. Denne studien bekrefter også at mellomledere opplever situasjoner der de er under press ovenfra og nedenfra, noe som kan forårsake rollekonflikter (Paulsen, 2008). Der hvor rutiner blir påført ovenfra og mellomlederen ikke er nok involvert i målene, påvirker dette argumentene og resultatet.

Studien viser med tydelighet at informantene opplever at motstand ofte blir fremtredende i spenningsforholdet mellom personlig autonomi (selvstyring) og profesjonell autonomi. Dette er en tendens som dukker opp jevnlig og opptrer i ulike former. Denne motstanden påvirker ofte mellomlederens beslutninger og dermed også hvordan han eller hun balanserer mellom makt og tillit knyttet til hver enkelt situasjon. Den underliggende tendensen i dette spenningsforholdet kan illustreres slik vist i figur 2.

Høy makt	Personlig autonomi	(Ingen data tilgjengelig)
Lav makt	(Ingen data tilgjengelig)	Profesjonell autonomi
	Lav tillit	Høy tillit

Figur 2. Spenningsforholdet mellom personlig autonomi (selvstyre) og profesjonell autonomi

Studien viser ikke funn fra situasjoner der det benyttes lav makt med lav tillit, eller høy makt med høy tillit. Det finnes klart tilfeller der en leder har høy tillit til en lærer, men på grunn av det spesielle i en situasjon må utøve mye makt. Dette kan for eksempel skje under en nedbemanningssituasjon. Usikkerheten ligger imidlertid i om høy tillit kan opprettholdes i situasjoner der makt tas i bruk i spenningsforholdet mellom personlig og profesjonell autonomi. Her viser mine funn en tendens til det motsatte. Maktbruken ser ut til å påvirke tilliten, og tilliten påvirker maktbruken. Mellomlederne balanserer kontinuerlig mellom makt og tillit i dette spenningsforholdet, innenfor handlingsrommet de opererer i.

For å redusere motstanden benytter mellomlederne makt og posisjon til å utforme systemer og strukturer for å skape stabilitet. De fordeler menneskelige ressurser i tråd med skolens verdier, elevenes læring, utvikling og skolekultur. Individuelle arbeidsavtaler er også et viktig middel, og sammen med andre nedskrevne avtaler skaper disse forventninger mellom lærere og mellomleder. Slike strukturer har mellomlederne stor tillit til fordi de skaper balanse og varighet.

Mellomlederne balanserte kontinuerlig mellom makt og tillit i varierende omgivelser. Makt er spesielt fremtredende i situasjoner som oppfattes som vanskelige. Dette omfattet situasjoner der det måtte tas avgjørelser som direkte påvirket enkeltindivider og sjeldent ga åpning for dialog. Her benyttet informantene kontrollmidler som belønningsmakt eller normativ makt, eller en kombinasjon av disse. I slike maktsituasjoner var risikofaktoren høy, og god argumentasjon og kunnskap om enkeltlærere var påkrevd. I forbindelse med tillit handler risiko mye om hvor mye usikkerhet en leder er villig til å utsette seg for. Risiko dreier seg med andre ord om å gi fra seg kontroll i en usikker verden (Møller, 2004).

Funnene viser at det er flere faktorer som spiller inn i hvorvidt mellomlederen er villig til å gi fra seg kontroll. Jo mer komplekst arbeidsområde lederen har, jo større sannsynlighet er det for at lederen ser behov for å gi tillit. Ikke fordi det er nødvendig, men fordi arbeidssituasjonen krever det. Mellomlederen kan imidlertid begrense risikoen ved å avgjøre hva slags oppgaver som skal delegeres. Dataene bekrefter at slik delegering av ansvar domineres av praktiske oppgaver og omfatter blant annet organisering av møter og det å samle inn lærernes fagplaner. Dersom delegering av beslutningsmyndighet er aktuelt, skjer dette innenfor eksisterende former og rammer. Dette ser vi eksempler på i avdelinger som jobber med utviklingsarbeid. En av informantene tillot lærerne selv å velge hvilke pedagogiske utviklingsarbeid de i felleskap ønsket å jobbe med. Denne tilliten hadde basis i tydelige rammer og strukturer, og var forankret i skolens verdier og strategiske plan.

Et annet funn er også at mellomlederens fagkompetanse spiller inn på hvorvidt man er villig til å gi tillit. Dersom mellomlederen ikke har kompetanse innenfor et fagområde, vil han eller hun sannsynligvis gi mer tillit til personer og grupper såfremt denne er forankret i gjensidighetsregelen (Cialdini, 2011). Hvis ansvarsområdet ligger nært opptil mellomlederens eget fagområde, vil mellomlederen være mer direkte involvert i arbeidet eller problemstillingen. Denne tettere oppfølgingen påvirker graden av tillit negativt.

Mellomledelse handler også om legitimitet. Funnene viser at faglig legitimitet påvirker tilliten lærerne har til sin mellomleder. De verdsetter at lærerne spør om faglige råd knyttet til deres egen fagkompetanse. Mangel på slik kompetanse kan kompenseres for på andre måter, som for eksempel ved å håndtere vanskelige elevsaker eller at mellomlederen utøver rettferdighet.

Kunnskap om mennesker vil også bidra til å styrke påvirkningen mellomlederen har på den enkelte lærer. I medarbeidersamtaler har mellomlederen mulighet til å innhente opplysninger

om den enkelte lærer. Dette er viktig fordi det gir mulighet til å finne ut av lærernes styrker og svakheter. Slik viten er viktig i utøvelsen av makt og tillit. Funn viser at slike samtaler benyttes for å få informasjon om holdninger, interesser og utfordringer knyttet til fremtidige utviklingsprosjekter. Mellomledere kan også påvirke indirekte gjennom å benytte enkelte lærere til å videreformidle positivitet inn i avdelingen.

Vi har i denne studien sett at makt og tillit står i et komplekst gjensidig avhengighetsforhold der de forutsetter, men også truer hverandres eksistens. Når man gir mennesker tillit, gir man samtidig fra seg makt fordi de da får et større handlingsrom (Møller, 2004). Samtidig vil makt alltid være dominerende over tillit, men vil ikke over tid kunne fungere alene fordi "den spiser uvilkarlig opp sitt eget grunnlag og faller sammen av seg selv – til og med uten hjelp av ytre fiender" (Sørhaug, 1996, s. 26). Makt vil med andre ord i lengden bli destruert av sin egen autoritet (Møller, 2004). Hvordan mellomledere balanserer mellom makt og tillit handler mye om deres forståelse av ledelse. Det nesten umerkelige spenningsforholdet mellom makt og tillit krever en god leder som evner å manøvrere mellom disse. I skolen vil for mye av det ene eller det andre kunne være destruktivt (Møller, 2004; Tschannen-Moran, 2014). Det er situasjonene, de sosiale relasjonene og mandatet mellomlederne innehar som styrer når det skal brukes makt og når det skal brukes tillit. De beslutningene som da tas handler dermed ikke kun om hvordan vi handler, men i like stor grad om hvem vi ønsker å være (Møller, 2004).

6.2 Implikasjoner

Formålet med denne oppgaven har vært å øke forståelsen for hvordan mellomledere bruker og balanserer mellom makt og tillit i sin ledelsesutøvelse. Utfordringen med å arbeide med en slik oppgave har vært å forske på to ulike fenomener som er nært knyttet til hverandre, og utrede hvordan mellomledere balanserer mellom disse. Makt er et negativt ladet begrep i skolesammenheng mens tillit er ønsket velkommen. I mange sammenhenger er tillit faktisk noe som er forventet. Konklusjonene viser at det kan trekkes ut noen implikasjoner knyttet til både ledelse og videre forskning.

Empiriske funn viser at tydeligere strukturer og systemer, ofte ledsaget av kontroll, blir mer vanlig i skolen for å trekke lærere i samme retning. Noen lærere opplever at dette kommer på bekostning av den individuelle friheten som mange har vant seg til. De siste 10 årene har

skolelederes ansvarsområder utviklet seg til å bli mer komplekse og omfattende: "Det er mange hensyn som skal ivaretas, tiden skal disponeres mellom faglig og pedagogisk støtte på den ene siden og resultatoppfølging, tilsyn og kontroll på den andre siden" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 68). Dette er en stor utfordring. Forskning viser at mellomlederen opererer i et spenningsfelt der vekslingen mellom administrative og pedagogiske oppgaver fortsetter å være en utfordring (Akershus fylkeskommune, 2012; Dimmen, 2000; Paulsen, 1999, 2008). Jo mer komplekst arbeidsområde lederen har, jo større sannsynlighet er det for at lederen har behov for å gi tillit. Det er derfor rimelig å anta at omfanget av administrative oppgaver kommer på bekostning av kontroll og oppfølging i et pedagogisk perspektiv. Studien tydeliggjør at mellomledere risikerer mer når arbeidsområdene er komplekse.

Funnene viser også at mellomlederne mener det fortsatt finnes en stilltiende enighet blant mange lærere at ledere ikke skal blande seg for mye inn i hva de driver med. Dette er et betent tema som mange knytter til spenningsforholdet mellom tillit og kontroll. Funnene viser at tilfeller der enkelte lærere er av en divergerende oppfatning som er styrt av personlige interesser, anser mellomlederne dette som en av de største utfordringene og trussel mot reformer, lokalt utviklingsarbeid, kollektivt samarbeid og skoleutvikling. Dette er i tråd med Bryk & Schneiders (2002) forskning om motstand mot reformer og skoleutvikling. Dette bør få implikasjoner for ledelsen til å identifisere og risikovurdere konkret motstand. Samtidig viser resultatene at dette også er ressurskrevende. Mellomledernes arbeid med profesjonell autonomi blant lærere er nært knyttet til det St.meld 11 (2008-2009) omtaler som en "god lærer" i et profesjonelt fellesskap:

Gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt fellesskap. De ser hvilke muligheter som ligger i endring og utvikling, og bidrar til å utvikle sin egen praksis og skolens læringsmiljø. De ser sin egen kompetanses muligheter og begrensninger, har beredskap til å sette seg inn i ny kunnskap, vurdere den og bruke den i eget arbeid. De har kunnskap om det samfunnet som omgir skolen, har god forståelse for nasjonale og globale utfordringer og evner å se skolens virksomhet som del av samfunnet. (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 14)

Gode lærere i gode læringsfellesskap demonstrerer sin dyktighet vet at de er villige til å prøve ut og eksperimentere med nye didaktiske og pedagogiske metoder som har fokus på elevenes læring til tross for at muligheten for å feile er stor (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2014).

Gode skoler kjennetegnes ved at de har høye og fungerende tillitssystemer (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2014). To viktige grunner for å tilstrebe tillit er at den reduserer motstand og fører til profesjonelle læringsmiljøer (Tschannen-Moran, 2014). Lærere og ledere med gjensidig tillit jobber bedre sammen når komplekse utfordringer i skolen skal løses (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2014). Slike læringsmiljøer krever mye tillit og legitimitet fra ledelsens side. I lys av dette vil ny *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* legge fornyede forventninger til skoleledelse:

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19).

Mellomlederne gir uttrykk for at profesjonelt samarbeid er noe de ønsker, men da innenfor gitte rammer og strukturer. Dette fordi de har mindre gode erfaringer med for mye selvstyre på bekostning av virksomhetens mål og verdier. Empiri, dokumentasjoner og forskning viser at på skoler som har høy profesjonell autonomi og der lærerne samarbeider kollektivt om de samme målene er lederne villige til å gi fra seg mer tillit og autonomi sammenlignet med skoler som ikke har dette (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2014).

Argumentasjon som har feste i empiri og forskning er viktig for å kunne påvirke. Funnene viser at mellomledere har fordel av å være oppdatert på forskning innenfor utdanning slik at de på en mer effektiv måte kan påvirke gjennom argumentasjon. Mellomlederen må ha kunnskap om empiri og forskning, og hvordan disse kan gjøres mottakelig slik at lærerne kan relatere til dem. En slik kunnskap vil være av stor betydning for hvordan argumentasjonen når frem. Dette kan være en utfordring for mellomledere siden det å holde seg oppdatert på forskning er ressurskrevende.

Empiriske funn i denne studien gir videre noen implikasjoner til det å benytte systemer og avtaler. Det viser seg at systemer påvirker skolekultur og utvikling i stor grad. Dataene er i tråd med teorien om at makt krever mye ressurser og kontinuerlig påvirkning i avdelinger der det er høy grad av selvstyre (Lawrence et al., 2001). En konsekvens kan være å vurdere å benytte flere systemer og strukturer for å skape stabilitet, forventninger og forutsigbarhet. Et

slikt element kan for eksempel være innholdet i individuelle arbeidsplaner. Funnene i denne studien viser at disse fungerer både for ledere og lærere i skolens utviklingsarbeid. På den måten blir egenskapene til den enkelte lærer utnyttet bedre. Slike formelle avtaler har høy stabilitet og lengre varighet. Til gjengjeld må slike avtaler skje gjennom dialog slik at både lærere og ledere er enige i de målene som er viktige for skolen (Bryk & Schneider, 2002, Tschannen-Moran, 2014). Gjennom gode rutiner og systemer unngår eller begrenser man motstand, og de er med på å forme de underordnedes oppfatning om hvordan ting skal være (Lukes, 2005). Dette betyr ikke at det skal gå på bekostning av tillit, men at det er bevisst med på å skape tydelige rolleforventninger som vil dempe følelsen av usikkerhet og sårbarhet (Bryk & Schneider, 2002, Haugland, 2015).

Empirien viser at også risikoanalyse er nært knyttet til makt og tillit. Informantene benytter seg ikke av begrepet risiko, men funnene viser at de i arbeid som er spesielt knyttet til overtalelse og argumentasjon foretar vurderinger som kan forutsi motstand. Men for å foreta risikovurderinger er det også viktig med kunnskap om de ansatte. Ved å vite om de ansattes styrker og svakheter, og ta dette med i vurderingen, vil man på en mer effektiv måte kunne unngå konflikter (Foucault, 1977; Garland, 1986). En konsekvens kan være sterkere bevissthet rundt risikoanalyse knyttet til avdelingen og en selv. Å ha et stort ansvarsområde og høy arbeidsbelastning kan være til hinder for gode analyser. Funnene i denne studien viser at det i situasjoner der det ikke foretas gode risikovurderinger, er sannsynligheten for motstand større.

For å få et mer helhetlig innblikk i fenomenet vil ytterligere forskning på dette området være nødvendig. Det kunne for eksempel ha vært interessant å sette oppgavens resultater opp mot lærernes perspektiver og opplevelser av mellomleders ledelsesutøvelse når det gjelder balansen mellom makt og tillit. Dette ville ha gitt et mye tydeligere og bredere bilde av hvordan mottakerne oppfatter mellomledernes ledelsesutøvelse.

Det er mange faktorer som spiller inn i den enkelte mellomleders ledelsesutøvelse. I tillegg til at ledelsesutøvelse er situasjonsavhengig, påvirkes den også av lederstil, styring, legitimitet, motstand, skolekultur og personlighet. Med denne studien håper jeg mitt bidrag vil kunne være med på å kaste lys over hvordan mellomledere utøver ledelse og motivasjonen bak ulike former for makt og tillit som de benytter seg av i sitt daglige virke.

Litteraturliste

- Akershus fylkeskommune (2012). *Sluttrappport: "Mer tid til det som gjelder"* (Rapport), Oslo. Hentet fra [http://www.akershus.no/file/6eb4fc0696ece1003610c83fb8894593/Sluttrappport%20v.1.0\[1\].pdf](http://www.akershus.no/file/6eb4fc0696ece1003610c83fb8894593/Sluttrappport%20v.1.0[1].pdf)
- Almlid, H. B. (2006). *Ny pedagogisk hverdag. Bedre tilpasset opplæring og faglige forbedringer* (Hovedfagsoppgave). Universitetet i Oslo.
- Barnard, C. I. (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bennet, N., Newton, W., Wise, C., Woods, P. A. & Economou, A. (2003). *The Role and Purpose of Middle Leaders in School. Full Report* (Rapport), National College of School Leadership. Hentet fra http://dera.ioe.ac.uk/5118/14/download_id%3D17364%26filename%3Drole-purpose-of-middle-leaders-in-schools-full-report_Redacted.pdf
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (5. utg.) Oslo: Gyldendal forlag.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: a core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Busch, T., Vanebo, J. O. & Johnsen, E. (1986). *Ledelse i det offentlige*. Oslo: Tano. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/94529503578779ddc9352b3870fa99f9?index=1#5>
- Christensen, T., Lægred, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor: instrument, kultur, myte* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cialdini, R. B. (2011). *Påvirkning: teori og praksis* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Clegg, S. R. (1989). Radical Revisions: Power, Discipline and Organizations. *Organization studies*, 10(1), 97–115. doi:10.1177/017084068901000106
- Cohen, J. (1999). Trust, voluntary association and workable democracy: the contemporary American discourse of civil society. I M. E. Warren (Red.), *Democracy and Trust* (s. 208–248). New York: Cambridge University Press.
- Colbjørnsen, T. (2011). Skoleeiers arbeid med vurdering - konsekvenser for ledelse i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef* (s. 95-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/2780243>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4. utg.). Los Angeles, CA: SAGE Publications.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dimmen, Å. (2000). *Ledelsesorganisering og pedagogisk ledelse: evaluering av mellomlederordningen i de videregående skoler i Buskerud* (Arbeidsnotat nr. 35) Hønefoss: Høgskolen i Buskerud. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/388624d4b439f6cf477c641fc9e60bb5.nbdigital?lang=no#5>
- Erstad, O. & Hauge, T. E. (2011). To skoleledere om videregående skole. I O. Erstad & T. E. Hauge (Red.), *Skoleutvikling og digitale medier*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Etzioni, A. (1975). *A Comparative Analysis of Complex Organizations. Revised and Enlarged Edition*. New York: Free Press.
- Etzioni, A. (1978). *Moderne organisasjoner*. Oslo: Tanum-Norli. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/191dec919a1cd9510342c3a092a92e12?index=1#83>
- Fleishman, E. A. & Harris, E. F. (1962). Patterns of Leadership Behavior Related to Employee Grievances and Turnover. *Personnel Psychology*, 15(1), 43–56. doi:10.1111/j.1744-6570.1962.tb01845.x
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1984). Images, Plans, and Prose. The Representation of Meaning in Writing. *Written Communication*, 1(1), 120–160. doi:10.1177/0741088384001001006
- Foucault, M. (1977). *Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/06fbae30b41d15d50387264165434eb9?index=5#0>
- Gardner, J. (1990). *On Leadership*. New York: Free Press.
- Garland, D. (1986). Foucault's Discipline and Punish. An Exposition and Critique. *American Bar Foundation Research Journal*, 11(4), 847–880. Hentet fra <http://heinonline.org/HOL/Page?public=false&handle=hein.journals/lsociq1986&collection=journals&id=856>
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax forlag.
- Gleeson, D. & Shain, F. (1999). Managing Ambiguity: Between Markets and Managerialism – A Case Study of "Middle Managers" in Further Education. *Sociological Review*, 47(3), 461–490. doi:10.1111/1467-954X.00181
- Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219–247. doi:10.1016/1048-9843(95)90036-5
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gøytil, A. & Strupstad, A. B. (2006). *Ledelse i relasjonelt perspektiv. Aspekter av makt og tillit* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.

- Hample, D. & Dallinger, J. M. (1990). Arguers as Editors. *Argumentation*, 4(2), 153–169. doi:10.1007/BF00175420
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Haugland, L. H. (2015). *Relasjonell tillit – en nøkkelressurs i skolen* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hollup, K. & Holm, M. S. (2014). *Hvorfor slutter nyutdannede lærere? Fortellinger fra fem nyutdannede* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Igland, M. & Dysthe, O. (2002). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspill og læring* (s. 107–127). Oslo: Abstrakt forlag.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R. Andreassen, E. J. Irgens & E.M. Skaalvik (Red.) *Kompetent skoleledelse* (s. 125–146). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. (St.meld nr. 37 1990-1991). Oslo: KUF
- Kleven, T. A. (2014a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), K. Tveit & F. Hjørdemaal, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.) (s. 27-47). Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (2014b). Hvilken kontekst er resultatene gyldig i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), K. Tveit & F. Hjørdemaal, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.) (s. 123-138). Oslo: Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 2003-2004) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 2007-2008) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet: strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lawrence, T. B., Winn, M. I. & Jennings, P. D. (2001). The Temporal Dynamics of Institutionalization. *The Academy of Management Review*, 26(4), 624–644. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/210957519?accountid=14699>
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2005). What Do We Already Know About Educational Leadership?. I W. A. Firestone & C. Riehl (Red.), *A New Agenda for Research in Educational Leadership* (s. 12–27). New York: Teachers College Press.
- Lillejord, S. (2012). Målstyring, skoleutvikling og skoleledelse. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (s. 23-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lukes, S. (2005). *Power: A Radical View*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mansbridge, J. (1999). Altruistic trust. I M. E. Warren (Red.), *Democracy and Trust*. (s. 290–309). New York: Cambridge University Press.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3. utg.). Los Angeles, CA, USA: SAGE Publications
- McGuire, W. J. (1969). The nature of attitudes and attitude change. I G. Lindzey & E. Aronson (Red.), *The Handbook of Social Psychology* (Bind 3) (s. 136-314) Reading, MA, USA: Addison-Wesley.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*. New York: Teachers College Press.
- Moisander, J. & Valtonen, A. (2006). *Qualitative Marketing Research: A Cultural Approach*. London: SAGE Publications.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Møller, J. (2006). Nye utfordringer og nye kompetansekrav i utdanning av skoleledere. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 43–60). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 15–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 1995:18 (1995). *Ny lovgivning om opplæring "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/>
- Offe, C. (1999). How can we trust our fellow citizens? I M. E. Warren (Red.), *Democracy and Trust* (s. 42–87). New York: Cambridge University Press.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 136–147). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Paulsen, J. M. (1999). *Mellomledelse i videregående skole - ledelsesorganisering i videregående skole* (Arbeidsnotat No. 27). Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- Paulsen, J. M. (2008). *Managing Adaptive Learning from the Middle* (Doktoravhandling). BI Norwegian School of Management, Oslo.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing With Power: Politics and Influence in Organizations*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Pierro, A., Kruglanski, A. W. & Raven, B. H. (2012). Motivational underpinnings of social influence in work settings: Bases of social power and the need for cognitive closure. *European Journal of Social Psychology*, 42(1), 41–52. doi:10.1002/ejsp.836
- Pierro, A., Raven, B. H., Amato, C. & Bélanger, J. J. (2013). Bases of social power, leadership styles, and organizational commitment. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1122–1134. doi:10.1080/00207594.2012.733398
- Pinsonneault, A. & Kraemer, K. L. (1997). Middle Management Downsizing: An Empirical Investigation of the Impact of Information Technology. *Management Science*, 43(5), 695–679. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/2634402>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raven, B. H. (1965). Social Influence and Power. I I. D. Steiner & M. Fishbein (Red.), *Current Studies in Social Psychology* (s. 371–382). New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Raven, B. H. (2008). The Bases of Power and the Power/Interaction Model of Interpersonal Influence. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 8(1), 1–22. doi:10.1111/j.1530-2415.2008.00159.x

- Raven, B. H., Schwarzwald, J. & Koslowsky, M. (1998). Conceptualizing and Measuring a Power/Interaction Model of Interpersonal Influence. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(4), 307–332. doi:10.1111/j.1559-1816.1998.tb01708.x
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonsl ring: N r skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robert K. Yin. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5. utg.). Los Angeles, CA: SAGE publications.
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and Implied Contracts in Organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 121-139. doi:10.1007/BF01384942
- Shamir, B., House, R. J. & Arthur, M. B. (1993). The Motivational Effects of Charismatic Leadership: A Self-Concept Based Theory. *Organization Science*, 4(4), 557–594. doi:10.1287/orsc.4.4.577
- Sillince, J. A. A. (1999). The Organizational Setting, Use and Institutionalization of Argumentation Repertoires. *Journal of Management Studies*, 36(6), 795–830. doi:10.1111/1467-6486.00159
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4. utg.). Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Skivik, H. M. (2004). *Relasjonell ledelse:   lære lederskap i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse: makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/191dec919a1cd9510342c3a092a92e12?index=1#83>
- Tannenbaum, R., Weschler, I. R. & Massarik, F. (2013). *Leadership and Organization - A Behavioral Science Approach*. New York: Routledge.
- Townley, B. (1993). Foucault, Power/Knowledge, and Its Relevance for Human Resource Management. *The Academy of Management Review*, 18(3), 518–545. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/210947282?accountid=14699>
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools* (2. utg.). Hoboken, NJ, USA: Wiley.
- Uslaner, E. M. (1999). Democracy and the social capital. I M. E. Warren (Red.), *Democracy and Trust* (s. 121–150). New York: Cambridge University Press.
- Van Maanen, J. & Schein, E. H. (1979). Toward a Theory of Organizational Socialization. I B. M. Staw (Red.), *Research in Organizational Behavior* (s. 209-264). Greenwich, CT, USA: Jai Press inc.
- Walton, N. W. (1989). Reasoned Use of Expertise in Argumentation. *Argumentation*, 3(1), 59–73. doi:10.1007/BF00116417

Warren, M. E. (1999). Democracy and Trust. I M. E. Warren (Red.), *Democracy and Trust* (s. 1–21). New York: Cambridge University Press.

Weber, M. (2000). *Makt og byråkrati: essay om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Willard, C. A. (1991). Adaptation to Context. *Argumentation*, 5(1), 91–107.
doi:10.1007/BF00058420

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Hvor lenge har du vært avdelingsleder?
2. Hvor mange har du personalansvar for?
3. Har du noen øvrige ansettelsesforhold i skolen? (undervisning)
4. Kan du fortelle om din yrkeserfaring?
5. Hvilken utdannelse har du?
6. Hvilke beslutninger har du tatt i de siste seks månedene?
7. (Har du tatt en beslutning der du har brukt stillingen din? Vis gjerne med eksempler.)
8. Har du tatt upopulære beslutninger? Kan du nevne eksempler på hvordan du gikk frem?
9. Kan du beskrive en eller flere situasjoner der du følte at du møtte motstand? Hvordan løste du dem?
10. Kan du beskrive hvordan dere kommer frem til en beslutning i lederteamet?
11. Hva er din rolle i lederteamet?
12. Hvordan vil du beskrive din rolle i møter (ledermøter og avdelingsmøter)?
13. Kan du beskrive hvordan beslutningsprosessene foregår i avdelingen din?
14. Har du eksempler på situasjoner der du har delegert ansvar?
Har du delegert ansvar til lærere? Kan du nevne noen situasjoner?
15. Når lærerne dine søker råd, hvem går de til? Hva slags råd kan dette være?
16. (Hender det at du må søke råd?) Hvem henvender du deg til når du må søke råd? Kan du gi eksempler?
17. Har du opplevd situasjoner der du følte du burde hatt mer myndighet? Eller burde ha vært mer myndig?
18. Har arbeidsoppgavene dine forandret seg de siste årene?
19. Hvordan tror du lærerne vil beskrive ansvarfordelingen mellom leder og lærere?
20. Finnes det oppgaver du foretrekker å gjøre fremfor andre? Kan du gi eksempler.
Hvorfor trives du med disse?
21. Hvis du hadde vært mellomleder i en annen avdeling på skolen, ville du ha gjort noe av det vi har snakket om annerledes? Hvorfor/hvorfor ikke? Hva vil du ha gjort?
22. Hva mener du har hatt innflytelse på måtene du utøver ledelse på?

23. Kan du beskrive situasjoner der det relasjonelle mellom lærere og deg har vært viktig for hvordan du utøver ledelse?
24. Du sier at du ble rekruttert internt til stillingen. Det vil da mest sannsynlig være slik at du tidligere har vært lærerkollega med de du leder. Kan du fortelle hvordan du har opplevd dette?

Vedlegg 2: Eksempel på dataanalyse

Utsagn	Kode	Kategori
<p>Nå har vi gjort om på det, så bare det er sagt ut ifra den erfaringen, men da husker jeg at når jeg var ferdig med det møtet så tenkte jeg nå var jeg ganske, nå var jeg sånn som jeg ikke så ofte er. Jeg tok en beslutning og sa sånn må det bli. Jeg hører hva dere sier, men jeg er ikke enig, det blir sånn i kraft av å være sjef for å si det sånn. De likte det ikke, men de var lojale mot det. Det slo meg at det sjelden det er sånn.</p>	<p>Posisjonsmakt</p>	<p>Makt</p>
<p>Da bruker du jo stillingen da fikk man ikke resultatet man ville, men han valgte jo da å søke permisjon i 20 prosent eller 25 prosent. Jeg kunne jo på en måte vært grei og si "ja, ja, da prøver vi å bytte". Da bruker man jo for så vidt stillingen. Det er jo en markering i det at du faktisk må undervise i det man er ansatt i. Ja, noen sånne situasjoner kan det være at man gjør det. Jeg pleier ikke å argumentere med at "hør her, du må gjøre sånn som jeg sier".</p>		
<p>Og da får jeg ansvaret for filologarket og se hvem som passer best og hvem sin tur er det å ha 3. klasse engelsk og, ja, de tingene der.</p>	<p>Struktur og system</p>	
<p>Dette er ikke noe som kommer til å legge helt om på timeplanen eller...det er ikke store kontroversielle omlegginger liksom... det er mere ...en sånn slags få bedre struktur på fagmiljøene og fag fagarbeiderteamene og mer forutsigelighet i det som skjer i klasserommet.</p>		
<p>Det var egentlig en veldig demokratisk avgjørelse fordi det var sånn at kolleger fikk komme med ønsker til hva vi trenger å satse på. Og da var det lesing og skriving. Nå er det skriving. Så er det litt skolemiljø på trappene</p>	<p>Tillit til mennesker</p>	<p>Tillit</p>

Vedlegg 3: Koder og kategorier i NVivo

Koder	Kategori
Posisjonsmakt	Makt
Overtalelsesmakt	
System-struktur	
Påvirkning	
Sosialisering	
Tillit til individer	Tillit
Tillit til gruppe	
Relasjoner	
Delegering av ansvar	
Tillit til prosesser og strukturer	
Karismatisk autoritet	Autoritet
Legal autoritet	
Tradisjonell autoritet	
Profesjonell autoritet	
Konflikt	Konflikter

Vedlegg 4: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS



Eyvind Elstad
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 15.07.2016

Vår ref: 48959 / 3 / HJP

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.06.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48959	<i>Mellomlederens paradoks? Balansen mellom tillit og makt i ledelsesutøvelse</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Eyvind Elstad
Student	Korhan Markussen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 12.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hanne Johansen-Pekovic

Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18

Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Korhan Markussen markussen@wayclass.no

4



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

PUBLISERING AV PERSONOPPLYSNINGER

I meldeskjema har du krysset av for at du skal publisere indirekte identifiserbare personopplysninger. I informasjonsskrivet til informantene er det derimot lagt opp til at oppgaven skal publiseres anonymt.

Personvernombudet legger derfor til grunn at du skal publisere oppgaven anonymt, slik at informantene ikke skal kunne gjenkjennes. Vi har derfor fjernet denne avkrysningen i meldeskjemaet ditt.

Dersom du skal sammenstille bakgrunnsvariabler slik at informantene kan gjenkjennes (f.eks. arbeidssted, yrke, alder etc), anbefaler vi at du gir eksplisitt informasjon og ber om samtykke til dette fra informantene. Vi anbefaler videre at informantene gis mulighet til å lese igjennom egne opplysninger/sitater før publisering.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc /mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 12.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 5: Endringsmelding

Fra: Hanne Johansen-Pekovic

Sendt: 09 February 2017 kl. 11:24

Til: markussen@wayclass.no

Kopi: dijana.tiplic@ils.uio.no; eyvind.elstad@ils.uio.no

Emne: Prosjektnr: 48959. Mellomlederens paradoks? Balansen mellom tillit og makt i ledelsesutøvelse

Hei,

Vi viser til endringsmelding registrert 25.01.17.

Vi har nå registrert at veileder for prosjektet er endret fra Eyvind Elstad til Dijana Tiplic.

Personvernombudet har ingen merknader til endringen.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Med vennlig hilsen

Hanne Johansen-Pekovic

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

T: (+47) 55 58 31 18

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no

Vedlegg 6: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Mellomlederens paradoks? Balansen mellom makt og tillit i ledelsesutøvelse"

Bakgrunn og formål

Til daglig jobber jeg som avdelingsleder ved Mailand videregående skole i Akershus. Jeg er i gang med en masterstudie i utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo som planlegges levert høsten 2017. Denne erfaringen har fordret en interesse for mellomlederens ledelsesutøvelse i den videregående skolen.

I denne studien håper jeg å belyse problemstillingen *Hvordan balanserer mellomledere i skolen mellom makt og tillit i sin ledelsesutøvelse?* Dette innebærer blant annet å belyse hvilke strategier mellomledere med personalansvar bruker i sin ledelsesutøvelse for å påvirke, skape innflytelse og autoritet.

Forskningslitteraturen som omhandler makt og tillit i skolen knyttes ofte til relasjoner mellom ledere, ledere og lærere, skole og foreldre, og som regel i lys av skoleutvikling. Forskning som omhandler mellomledere utgjør vanligvis én del av et større arbeid der problemstillinger inkluderer respondenter fra flere nivåer i skolen. Dermed blir beretningene ofte komparative mellom de ulike nivåene og gjenstand for abstrakthet. Mitt prosjekt skal i så måte avgrenses og spisses med fokus mot mellomlederens komplekse handlingsrom og fenomenet i casen: hvordan nettopp mellomledere i skolen balanserer mellom makt og tillit i sin ledelsesutøvelse. Således håper jeg at mine funn vil bidra til å kaste lys på perspektiver ved mellomledelse og ledelsesutøvelse som hittil ikke har vært belyst.

Deltakerne er ikke trukket tilfeldig, men valgt gjennom ledernetverk. Årsaken til at du er blitt forespurt er at du har flere års ledererfaring med personalansvar og er leder for et utdanningsprogram som er relevant for studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å delta i et intervju som varer i ca. én time. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd og deretter transkribert og analysert. Spørsmålene vil omhandle hvordan du som mellomleder skaper og bruker tillit, i hvilken grad makt brukes og hvordan rammene (kultur, styringsdokumenter etc.) påvirker din ledelsesutøvelse.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. All informasjon som samles inn i forbindelse med undersøkelsen vil ivaretas på en redelig og forskriftsmessig måte. Filene vil være passordbelagt og lagret på en passordbelagt personlig PC. Kun veileder og jeg vil ha tilgang til materialet. Alle innsamlede data vil bli anonymisert i publikasjonen. Dette innebærer at oppgaven skrives på en slik måte at det ikke vil være mulig å gjenkjenne

enkelt personer eller enkeltsaker. Datamaterialet anonymiseres senest ved prosjektslutt den 12.12.2017, og opptakene slettes ved masteroppgavens sensur.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på tlf. 91148942 eller epost markussen@wayclass.no eller veileder Dijana Tiplic på 22854318 eller epost dijana.tiplic@ils.uio.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Korhan Markussen

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)