

# Ledelse i relasjonelt perspektiv

## Aspekter av makt og tillit



Arnhild Gøytil og Anne Brit Strupstad

Masteroppgave i utdanningsledelse  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2006

# Innhold

## Innhold

### Forord

1.	Innledning	6
1.1.	Hvorfor nettopp dette forskningsområdet?	6
1.2.	Hvem vi er	7
1.3.	SOL-prosjektet	7
1.4.	Demonstrasjonsskoler og bonusskoler	9
1.5.	Problemstillinger	9
1.6.	Oppgavens oppbygging	10
2.	Ledelse	12
2.1.	Om ledelse generelt	12
2.2.	Ledelsesdefinisjoner	13
2.3.	Ledelse i et relasjonelt perspektiv	15
2.4.	Andre tilnærminger til relasjonell ledelse	19
2.5.	Ledelse av skoler	21
2.5.1.	Administrativ ledelse	24
2.5.2.	Pedagogisk ledelse	25
3.	Makt og tillit	28
3.1.	Makt	28
3.1.1.	Definisjon av makt	28
3.1.2.	Max Weber og makt	29
3.1.3.	Inndeling av maktbegrepet etter Weber	32
3.1.4.	Sørhaug om Webers makttilnærming	33
3.1.5.	Steven Lukes og en tre-dimensjonell tilnærming til forståelsen av makt	34
3.1.6.	Autoritet	35
3.1.7.	Definisjon på autoritet	36
3.1.8.	Makt i et relasjonelt perspektiv	39
3.1.9.	Sammenhengen mellom makt, autoritet og tillit	40
3.2.	Tillit	40
3.2.1.	Tillit i et relasjonelt perspektiv og tillit til systemer	42
3.2.2.	Tillit som forenklingsmekanisme	42
3.2.3.	Fortrolighet, tiltro og tillit, risiko og fare	43
3.2.4.	Tillit til mennesker og tillit til ekspertsystemer	45
3.2.5.	Tiltro og tillit, fare og risiko	48
3.2.6.	Sosiale relasjoner i moderne tid	49
3.2.7.	Umiddelbar og forbeholden tillit	50
3.2.8.	Krysningspunktet mellom makt og tillit	51
4.	Metode	52
4.1.	Om forskningsmetoder	54
4.2.	Kvalitativ forskning	55
4.2.1.	Det kvalitative forskningsintervjuet	56
4.2.2.	Gruppeintervju	56
4.2.3.	Observasjon	58

4.3.	Valg av metode for egen undersøkelse	60
4.3.1.	Valg av skole og informanter	60
4.3.2.	Gjennomføring av observasjoner og intervjuer	61
4.3.3.	Observasjonsskjema og intervjuguider	62
4.4.	Bearbeidelse av datamateriale	63
4.4.1.	Bearbeidelse av rådata til tekst	63
4.4.2.	Koding av begreper og kategorier	63
4.4.3.	Datareduksjon	64
4.5.	Analyse og drøfting	65
4.6.	Verifisering	65
4.6.1.	Generaliserbarhet	65
4.6.2.	Reliabilitet	66
4.6.3.	Validitet	66
5.	Lotusdalen skole	69
5.1.	Skolens motto	69
5.1.1.	Skolens utviklingsprogram	70
5.1.2.	Ledelsesprinsipper	71
5.2.	Observasjon i fellesmøte	71
5.2.1.	Kommunikasjon i fellesmøte	71
5.2.2.	Relasjonelt perspektiv på makt og kommunikasjon i fellesøkta	74
5.2.3.	Relasjonelt perspektiv på makt og dialog	75
5.2.4.	Relasjonelt perspektiv på makt og refleksjon	75
5.2.5.	Relasjonelt perspektiv på tillit og kommunikasjon i fellesøkta	75
5.2.6.	Relasjonelt perspektiv på tillit og dialog i fellesøkta	76
5.2.7.	Relasjonelt perspektiv på tillit og refleksjon i fellesøkta	78
5.2.8.	Gammel skolekultur eller ”Den gamle gjæla”	78
5.2.9.	Relasjonelt perspektiv på makt og den gamle ”gjæla”	79
5.2.10.	Relasjonelt perspektiv på tillit og den gamle ”gjæla”	80
5.2.11.	Relasjonelt på tillit og refleksjon	81
5.3.	Intervju med rektor og inspektør	82
5.3.1.	Organisasjonsbygging	82
5.3.2.	Makt i et relasjonelt perspektiv og organisasjonsbygging	84
5.3.3.	Tillit i et relasjonelt perspektiv og organisasjonsbygging	86
5.3.4.	Hvordan beslutninger fattes	89
5.3.5.	Makt i relasjonelt perspektiv og hvordan beslutninger fattes	90
5.3.6.	Tillit i relasjonelt perspektiv og hvordan beslutninger fattes	92
5.3.7.	Den gamle skolekulturen	94
5.3.8.	Relasjonelt perspektiv på makt og den gamle skolekulturen	96
5.3.9.	Relasjonelt perspektiv på tillit og den gamle skolekulturen	97
5.4.	Intervju med trinnleder	99
5.4.1.	Hvordan beslutninger fattes	99
5.4.2.	Beslutningstaking sett mot makt i et relasjonelt perspektiv	101
5.4.3.	Tillit i beslutninger	104
5.4.4.	Endringsprosessen	106
5.4.5.	Endringsprosessen sett i forhold til makt i et relasjonelt perspektiv	107
5.4.6.	Tillit i endringsprosessen	107
5.4.7.	Trinnlederen om sin opplevelse av makt	108
5.4.8.	Trinnlederen om sin opplevelse av tillit	109

6.	Konklusjon	110
6.1.	Temaer som vi valgte å fokusere på	110
6.1.1.	Beslutningsprosessen	110
6.1.2.	Aspekter av makt i beslutningsprosessene	110
6.1.3.	Aspekter av tillit i beslutningsprosessene	111
6.2.	Kommunikasjon	111
6.2.1.	Aspekter av makt i kommunikasjon	111
6.2.2.	Aspekter av tillit i kommunikasjon	112
6.3.	Organisasjonsbygging	112
6.3.1.	Aspekter av makt i organisasjonsbyggingen	112
6.3.2.	Aspekter av tillit i organisasjonsbyggingen	113
6.4.	Endringsprosessen	113
6.4.1.	Aspekter av makt i endringsprosessen	113
6.4.2.	Aspekter av tillit i endringsprosessen	114
6.5.	Én skole og et perspektiv	114
6.6.	Vår forskningsprosess, - en refleksjon	115
	Kildeliste	119
	Appendiks oversikt	121
	Appendiks 1: Brev til Lotusdalen skole	122
	Appendiks 2: Intervjuguide til intervju med rektor og inspektør	124
	Appendiks 3: Intervjuguide til intervju med teamleder	126

## Forord

Masterstudiet i utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo har vært en stor inspirasjonskilde for oss gjennom flere år. Vi har opplevd det som et privilegium å få delta på forelesninger ved Institutt for skoleledelse (ILS). Dette har gitt oss mulighet til å bli kjent med aktuell teori og lytte til spennende forelesere av ypperste klasse. Vår masteroppgave har vært gjennomført i tilknytning til Skole Og Ledelsesprosjektet som Jorunn Møller har ledet. Det har vært interessant og lærerikt og få studere en skole som myndighetene har karakterisert som fremragende på kriteriet ledelse og samtidig lære å forske innen dette området.

Vi kommer til å savne kontakten med ILS og den jevnlige kunnskapen vi har fått her. Vi spekulerer på hvordan vi skal holde oss oppdatert innen nyere forskning når vi blir ferdig med denne oppgaven.

Vi takker ledelsen ved Lotusdalen skole som så velvillig lot oss få innpass i skolen, viste sin praksis og delte sine erfaringer med oss. En spesiell takk til professor Jorunn Møller som har motivert oss gjennom sin kunnskap og sitt engasjement. Hun har hjulpet oss til å strekke oss og ikke gi opp. Takk også til veileder postdoktor Astrid Eggen for imøtekommenhet og gode innspill som vi har kunnet bygge videre på.

Sist ønsker vi å rette en varm takk til vår nærmeste familie som har støttet oss gjennom studietiden. Det har hjulpet godt med tålmodige, forståelsesfulle og lune oppmuntringer fra våre menn og eldre foreldre. Vi har studert parallelt med voksne barn, og dette har gitt oss mange interessante meningsutvekslinger. Tusen takk også til dem.

Kolbotn og Spikkestad, 1. mai 2006.

Arnchild Gøytil og Anne Brit Strupstad

## 1. Innledning

Dypest sett handler ledelse om relasjoner mellom mennesker. Vi er interessert i hvordan man ”får noen til å få noen til å gjøre noe”(Sørhaug 2004:16). Vår oppgave handler om ledelse på mikronivået. Foucault sier at ledelse handler om ledelse av ledelse (Foucault 2002). For å studere ledelse i relasjonelt perspektiv, har vi valgt en demonstrasjonsskole som myndighetene sier er fremragende på ledelse. Det er Skole Og Ledelses-prosjektet (SOL-prosjektet) som danner rammene for vår undersøkelse.

### 1.1 Hvorfor nettopp dette forskningsområdet?

Vi er begge skoleledere med interesse for den relasjonelle vinklingen innen ledelse, og vi har ønsket å studere dette temaet. I SOL-prosjektet anlegges det et relasjonelt perspektiv på forskningen. Dette passer bra for våre interesser og vår undersøkelse. Det er en grunnleggende nysgjerrighet på hvordan en kan lede mennesker i utviklingsprosesser og i det å arbeide sammen mot felles mål, som ligger til grunn for vår forskning. Vi blir hver dag stilt overfor slike utfordringer på de skolene vi leder.

Norsk skole har de siste årene vært i en rivende utvikling. Vi ser at det er ledelsesmodeller som er tilpasset det private næringsliv som nå benyttes i skolen. Det settes i gang endringsprosesser som skal bedre prestasjonene, skape større fleksibilitet og mer effektiv ressursutnyttelse, noe som er i overensstemmelse med den nyliberalistiske trenden som er rådende i samfunnet for øvrig.

Den ideologiske retningen kalt New Public Management ligger i omfattende grad til grunn for de reformene som forvaltningen har gjennomført de siste årene, og styringslogikker som for eksempel målstyring, balansert målstyring og total kvalitetsledelse, preger i stor grad også skoleverket. Ideen er at ved å trekke inn konkurranseelementer i offentlig sektor, vil en høyne kvaliteten og redusere kostnadene.

Vi opplever at leders kontroll og ansvar vektlegges sterkt, og at det stilles krav om at lederen er både synlig og aktiv. Det er blitt en lederoppgave å lage presise mål og utvikle kritiske suksessfaktorer for virksomheten, slik at en kan øke effektiviteten og slik at nivået over lettere har innsyn i og kan kontrollere resultatene. I neste omgang kan dette benyttes i lokal

lønnsfastsettelse og i ressursfordeling.

I løpet av det siste tiåret har det skjedd en økt fokusering på mellommenneskelige relasjoner i ledelsessammenheng. Området har vært og er fortsatt et viktig emne i konsulentbransjen, og det har kommet ut et mindre antall bøker som i sin helhet er viet dette temaet. En av disse klarte å fange vår interesse da vi søkte etter forskning på det relasjonelle perspektivet i ledelse. Boken heter ”Relasjonsledelse” og er skrevet av Jan Spurkeland. Den er kun i liten grad basert på forskning, og er derfor ikke særlig godt egnet som teorifundament for en masteroppgave, men som sekundærlitteratur kan den benyttes. Den inspirerte oss til å lete etter materiale om og til å arbeide videre med den vitenskapelige tilnærming til temaet.

## **1.2 Hvem vi er**

Vi har begge bakgrunn fra grunnskolen, den ene i hovedsak som rektor på barnetrinnet. Hun arbeider i dag som rektor på ungdomstrinnet. Den andre har hele tiden vært inspektør på ungdomstrinnet. Vi har begge erfaring fra skoler i ulike deler av landet. Før vi ble ledere, har vi vært lærere i mange år. I tillegg har vi erfaring fra veiledning, kursing og organisasjonsarbeid. Den ene av oss har vært og er involvert i fagforeningsarbeid, den andre har vært og er fortsatt aktiv i organisasjonsarbeid innen idretten. Begge driver med ledelse i disse sammenhengene.

## **1.3 SOL prosjektet.**

SOL-prosjektet er den norske tittelen på et internasjonalt forskningsprosjekt som omfatter åtte land: England, Canada, USA, Australia, Hong Kong, Danmark, Sverige og Norge. SOL-prosjektet har forsket på 12 skoler fordelt på barnetrinn, ungdomstrinn og videregående nivå. Vårt studieobjekt er ikke med i dette utvalget. I denne forskningen har flere forskere fra ILS ved Universitetet i Oslo deltatt. Prosjektets leder i Norge har vært professor Jorunn Møller. Den internasjonale prosjektittelen lyder slik: ”*Developing and Sustaining Successful School Leadership*”. Målsettingen for prosjektet er:

- Beskrive og analysere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skoler som defineres som gode av myndighetene.
- Utforske oppfatninger om og aspekter ved ”godt lederskap” som begrep og som

praksis innenfor ulike skoler.

- Beskrive mulige sammenhenger mellom ledelsespraksis, verdiorientering, skolens inntaksområde og elevenes læringsresultater.
- Undersøke og sammenlikne internasjonale, nasjonale og lokale diskurser om skoleledelse.
- Bidra med data til en internasjonal database om skoleledelse.
- Identifisere hva som preger norske oppfatninger om ledelse i et internasjonalt perspektiv (Møller i forelesning).

Å jobbe i tilknytning til et større internasjonalt forskningsprosjekt, virket svært tiltrekkende på oss to mastergradsstudenter. Gjennom et slikt prosjekt ville vi kunne føle oss som en del av en større helhet, og samtidig arbeide med skoleledelse som var det feltet vi ønsket å forske på. Et slikt prosjekt ville dessuten gå mer omfattende til verks enn det to studenter kunne klare gjennom en egendefinert studie. Vi ville også kunne få god hjelp av de avgrensninger som det norske forskerteamet alt hadde gjort, og nyte godt av den godviljen som ILS har opparbeidet seg i skolene her på Østlandet.

Å være løselig tilknyttet det internasjonale SOL-prosjektet har gitt oss lettere tilgang til forskning i en demonstrasjonsskole. Siden det er relativt få demonstrasjonsskoler, har det vært viktig å ivareta anonymitetsprinsippet. Forskningsetikk forutsetter at studieobjektet ikke kan identifiseres og at vi har informert samtykke i forkant av studiet.

Gjennom SOL-prosjektet hadde vi mulighet for tilgang til demonstrasjonsskoler og bonusskoler, skoler som myndighetene hadde anerkjent som gode. Vi fikk mulighet til å studere ledelsespraksisen her, og ønsket å være med å gi et bidrag til økt kunnskap om god skoleledelse.

Når vi arbeidet med planene for vårt eget forskningsprosjekt, dannet målsettingene for SOL-prosjektet et viktig grunnlag. Vi landet på den ene av de to ledelsesdefinisjonene som ”moderprosjektet” bygger på, noe vi skriver mer om i kapittel to om ledelse. Vi valgte det samme ledelsesperspektivet, og studerte aspekter ved makt og tillit. Videre benyttet vi forskningsmetoder fra SOL-prosjektet, mens intervjuguidene ble utarbeidet uten å ha sett prosjektets guider. I henvendelsen til den skolen vi fikk innpass i, viste vi til moderprosjektets



målsetting, omfang og hvem som stod bak. Siden vi ikke har vært knyttet direkte til SOL-prosjektet, har vi valgt å si at vi arbeider i tilknytning til dette.

#### **1.4 Demonstrasjonsskoler og bonusskoler**

Demonstrasjonsskoler og bonusskoler ble opprettet av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2002. Hensikten var å stimulere til kvalitetsutvikling i norsk skole ved å gi insitamenter og synliggjøre den gode praksis. Ordningen med bonusskoler er avvirket, mens ordningen med demonstrasjonsskoler er videreført, og tanken er at disse skal bidra med sine erfaringer overfor andre skoler. Læringscenteret, nå Utdanningsdirektoratet, sa selv at det skulle lønne seg å gjøre en ekstra innsats for en bedre skole. Kriteriene for å bli valgt ut som demonstrasjonsskole varierer, og i perioden 2003-2005 var kriteriene:

- Pedagogisk kreativitet og nytenkning
- Systematisk oppfølging av læringsutbytte
- Systematisk arbeid for trygt skolemiljø
- God og tydelig skoleledelse

Skolene selv skriver og begrunner sine søknader om å få status som demonstrasjonsskoler. Det er skoleeier, kommuner og fylkeskommuner som nominerer skolene og sender nominasjonene videre til sentrale myndigheter, som gjør de endelige valgene. De utvalgte skolene får 500 000 kroner av myndighetene, og i tillegg får de betydelig hederlig omtale.

#### **1.5 Problemstillinger**

Med bakgrunn i målsettingene for SOL-prosjektet var vi interesserte i å studere hvordan ledelse i et relasjonelt perspektiv kom til uttrykk i en skole som var blitt vurdert til fremragende på kriteriet *god og tydelig ledelse*.

Vi operer med to problemstillinger:

- 1) *Hvilke aspekter av makt kommer til syne på Lotusdalen skole ut fra et relasjonelt perspektiv på ledelse?*
- 2) *Hvilke aspekter av tillit kommer til syne på Lotusdalen skole ut fra et relasjonelt perspektiv på ledelse?*

Det relasjonelle perspektivet blir grundigere belyst i ledelseskapitlet. Vi skal derfor her nøye

oss med å si at en i relasjonell tenkning er opptatt av aktørenes handlinger i forhold til hverandre. Med aktører tenker en her på både de formelle lederne og de som blir ledet.

Vi ønsker å finne svar på problemstillingene våre ved å studere en demonstrasjonsskole som vi har valgt å kalle Lotusdalen skole. Skolen er en grunnskole i østlandsområdet, og den ble utnevnt i første runde. For oss var det interessant at skolen fikk betegnelsen fremragende på ledelseskriteriet. I tillegg ble utnevnelsen knyttet til kriteriet *utvikling av godt skolemiljø*. Vi antok at det måtte være en meget bevisst ledelse bak denne utviklingen, en ledelse som til og med ble omtalt som fremragende. Dette fattet vår interesse.

## **1.6 Oppgavens oppbygging**

I kapittel to tar vi for oss teori om ledelse. Her belyser vi ledelse generelt, men også spesielt i det vi ser på ledelse av skoler. Vi presenterer den ledelsesdefinisjonen som vi bygger vår oppgave på, og beskriver ledelse i det relasjonelle perspektivet. Andre tilnærminger til relasjonell ledelse blir nevnt siden de har hatt betydning for oss i prosessen, og da vi har vært innom kunnskap herfra i analysen. Kapitlet avrundes med å fokusere på skillet mellom pedagogisk ledelse og administrativ ledelse.

To av begrepene i den ledelsesdefinisjonen som vi benytter, ser vi på som så viktige at vi skiller dem ut i et eget kapittel. Dette blir kapittel tre. Disse begrepene er makt og tillit. Utover dette omtaler vi også begrepet autoritet i dette kapitlet. Vi beskriver videre makt og tillit i relasjonelt perspektiv.

Kapittel fire er viet metode. Her beskriver vi forskningsmetode generelt samtidig som vi forteller om vår forskningsprosess. Vi beskriver de metodene vi har benyttet i feltarbeidet vårt, det kvalitative forskningsintervjuet og observasjon. Ut fra et omfattende datagrunnlag har vi valgt ut en observasjon og to intervjuer hvorav det ene er et gruppeintervju.

Forskningsobjektet vårt, Lotusdalen skole, blir presentert innledningsvis i kapittel fem. Deretter følger resultatene av den analyseprosessen vi har gjennomført på det innsamlede materialet. Etter analyseprosessen sitter vi igjen med fire sentrale temaer som vi speiler mot teori om makt og tillit i relasjonelt perspektiv.

Masteroppgaven vår avrundes med kapittel seks hvor vi gir en kort sammenfatning av resultatene etter analysen som ble presentert i kapitlet foran. Dette blir svarene på de to problemstillingene vi reiser innledningsvis. Kapitlet avsluttes med å reflektere over den læringsprosessen vi har vært igjennom og se kritisk på det ledelsesperspektivet vi har valgt. Vi kommer så med noen refleksjoner over hva andre perspektiver kunne ha tilført av kunnskap. Som vedlegg har vi lagt inn de to intervjuguidene vi benyttet i feltarbeidet vårt og søknadsbrevet som gav oss adgang til skolen.

## 2. Ledelse

I dette kapitlet vil vi innledningsvis beskrive ledelse generelt. Så vil vi presentere den ledelsesdefinisjonen som vi benytter i vår forskning. Deretter behandler vi ledelse i relasjonelt perspektiv. Avslutningsvis tar vi opp ledelse av skoler og fokuserer spesielt på pedagogisk ledelse. Vi bygger i hovedsak dette kapitlet på teori av Sørhaug (1996 og 2004), Møller (1996 og 2004), Fuglestad og Lillejord (1997) og Lillejord (2003).

### 2.1 Om ledelse generelt

Fenomenet ledelse er svært mangfoldig og vanskelig å beskrive på en enkel og samlende måte. Kompleksiteten gjør at det kan være fruktbart å studere fenomenet fra ulike perspektiver, som et individualistisk, et strukturelt og et relasjonelt. Vi har valgt det relasjonelle perspektivet.

Det eksisterer ikke en samlet teori om ledelse, men ulike bidrag representerer kunnskap og teori fra mange felt. Tian Sørhaug er sosialantropolog og forsker ved Senter for studier av teknologi, innovasjon og kultur ved Universitetet i Oslo. Han viser til at ledelse er et grensebegrep som indikerer en grensefunksjon. *"Et grensebegrep er ikke nødvendigvis vagt, men det er essensielt ambivalent"* (Sørhaug 1996:24). Ledelse er ikke nødvendigvis det samme "fenomenet" i alle organisasjoner, selv om vi setter det samme navnet på det som ledere gjør. Det blir også feil å si at alt det ledere gjør i sin arbeidssituasjon, er ledelse. Ledere kan ha mange oppgaver som ikke er ledelse, og ikke-ledere kan tidvis utføre lederoppgaver. *"Ved å innføre et skille mellom formelle ledere og ledelse, får vi tydeligere fram at ledelse er noe annet og mer enn det formelle ledere gjør"* (Tobiassen i Fuglestad og Lillejord 1997:100). Ledelse er mangfoldig. Sørhaug sier at den ikke er et eget fag, men at det derimot er helt nødvendig for lederen å ha et forhold til organisasjonens faglige virksomhet. Han legger til at faglig dyktighet aldri kan erstatte håndtering av makt, myndighet og mennesker og påpeker at dette innebærer blant annet å bestemme over unntak og forhold som ikke er regulert (Sørhaug 1996). Ledere må både administrere en god del og avklare og markere hva som er organisasjonens verdi i seg selv. De har et spesielt ansvar for å definere hva organisasjonen er, *"Å lede er å gi retning eller å indikere en utvikling"* (Ibid.:57).

Ledelse utføres under svært varierende rammebetingelser, og graden av ledelsens viktighet har variert i ulike organisasjonstyper opp gjennom tidene. Svært mange har sammenliknet forskjeller og likheter innen ledelse på tvers av organisasjonstyper. De har prøvd å si noe

samlende og konstruktivt om sine funn, men med vekslende resultat. I dag er vi trolig nærmere ved å konkludere med at det ikke finnes en altomfattende teori som kan benyttes til å studere interaksjon i enhver organisasjonstype.

Velkjent med disse tankene mener Sørhaug å ha funnet at det er noe antropologisk konstant ved ledelsesfunksjoner: *”Ledelse handler om inkarnering av organisatoriske prosesser. Han sier videre at ”ledelse oppstår når noen påføres og/eller påtar seg ansvaret for å regulere indre og ytre organisatoriske grenser, for eksempel håndtere en arbeidsdeling i forhold til oppgaver og omgivelser”* (Sørhaug 2004:31). Forenklet betyr dette at ledere garanterer for struktur og strategi i organisasjonen. Nøkkeloppgaver for lederen er å binde organisasjonens interne vold og stake ut kursen. I følge Girard handler vold om utslettelse av grenser og ødeleggelse av forskjeller (Girard 1977 i Sørhaug1996:24). Alle organisasjoner oppretter grenser rundt seg selv og sine medlemmer, og de må kunne beskytte seg mot intern og ekstern vold. Å binde volden internt kan eksemplifiseres med å håndheve brudd på avtaler, lover og regler. Dersom en ledelse ikke demonstrerer vilje til å utøve vold på en troverdig måte, kan den vanskelig få kontroll over organisasjonen. Bak ethvert kursvalg ligger det en beslutning, som igjen bygger på et forarbeid av varierende omfang. For at slike beslutninger skal gjennomføres, må det investeres prestisje i dem, jo mer betydningsfulle beslutningene er, jo mer prestisje legges må til. I følge Sørhaug er det en viktig sammenheng mellom ledelse og autoritet. Denne uttrykker han slik: *”ledelse er en personlig måte å forvalte autoritet på”* (Sørhaug 2004: 18).

## **2.2 Ledelsesdefinisjoner**

Det finnes svært mange definisjoner på ledelse. Enhver ledelse befinner seg både på innsiden av og på utsiden av sin egen organisasjon. Møller referer til Leithwood og Riehl som argumenterer for at det er en felles kjerne i alle ledelsesdefinisjoner. Denne kjernen innebærer to funksjoner: *”Ledelse handler om å gi retning og å utøve innflytelse”* (Leithwood og Riehl 2003, i Møller 2004: 46). I SOL-prosjektet benyttes det to definisjoner på ledelse. Den ene er Sørhaug sin definisjon: *”Ledelse er først og sist en relasjon som baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta”* (Sørhaug 1996:45). Det påpekes at ledelsen må få og ta makt og tillit både ovenfra og nedenfra. Relasjonen er derfor vertikal og den er åpen i begge ender. Den andre definisjonen er Ulf Lundgren sin: *”Ledelse må forstås som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor*

*de rammer en bestemt organisasjon gir. Formell skoleledelse blir dermed et spørsmål om relativ makt til forskjell fra absolutt makt” (Lundgren 1986 i Møllers presentasjon av SOL-prosjektet).*

I vår studie har vi tatt utgangspunkt i Sørhaug sin ledelsesdefinisjon. Han retter her søkelyset mot konkrete og personlige sider ved det sosiale mellom mennesker. Dette er noe som samfunnsforskere vanligvis ikke gjør. Han påpeker også at organisering per definisjon er *”et fellesmenneskelig eller kollektivt prosjekt, og psykologiske størrelser som kognisjon, følelser og karakterdannelser må relateres eksplisitt til det organisatoriske”*(Sørhaug 1996:12). Det foregår en paradoksal form for spenning mellom makt og tillit i alle former for organisering. Ledelse i et spenningsfelt mellom makt og tillit innebærer en bevegelig kompleksitet med tanke på hva ledelse er. Dette påvirker også spenningen mellom teori og praksis og mellom forskere og ledere.

For oss blir makt og tillit de mest sentrale begrepene i vår studie, og vi velger derfor å skille disse ut i et eget kapittel.

*”Den mest abstrakte definisjonen av ledelse er grenseregulering. Ledelse dreier seg om å kontrollere forholdet mellom innsiden og utsiden av organisatorisk enhet”* (Sørhaug 1996:24). Ledelsens viktigste funksjoner er som nevnt over, å bære frem og indikere en retning samt å binde volden i organisasjonen. Begge deler er grenseregulerende. Med vold forstås her utslettelse av grenser. Grenser i en organisasjon dannes av oppgaver, ansvars- og interesseområder og av eventuelle grensebetingelser for individuell integritet og verdighet (Sørhaug 1996:26). Å binde vold og å uttrykke en retning er viktige lederoppgaver. Dette medfører at ledere må håndtere makt og tillit samtidig, og de befinner seg derfor ofte i en usikker og angstfylt tilværelse. Å kunne bære denne redselen som ikke bare er ens egen, men også andres, er en del av lederes hverdag. Det herder, men gir også behov for trygghetsopplevelse som de rundt lederen må gi.

Ledelse kan inndeles på mange måter. To hovedformer for ledelse er administrativ ledelse og pedagogisk ledelse. *”Organisasjoner trenger både administrativ og pedagogisk ledelse. Dette betyr ikke at dette er egne lederroller eller at de to lederfunksjonene bør ivaretas av forskjellige personer”* (Tobiassen i Fuglestad og Lillejord:100). Tobiassen mener vi kan si at alle organisasjoner trenger begge disse formene, og at selv om de ivaretar ulike aspekter av

ledelse i organisasjonen, må de ivaretas av samme leder.

### 2.3 Ledelse i et relasjonelt perspektiv

Fuglestad og Lillejord definerer ledelse slik: ”*Ledelse kan altså forstås som en samhandlings- og forhandlingsprosess, hvor aktørene gjennom det de sier og gjør påvirker hverandre gjensidig og på den måten bidrar til utvikling av kulturen i organisasjonen*” (Fuglestad og Lillejord 1997). I et relasjonelt perspektiv blir ledelse forstått som en prosess hvor både de formelle lederne og de som blir ledet deltar. Dette utdyper de i det de sier at det er: ”*samhandlingen mellom aktørene i organisasjonen som står i fokus, kulturen de samhandler i, dialogen mellom dem, og hvordan de velger å handle når de må forholde seg til hverdagens mange dilemmaer*” (ibid:3). Når de velger å benytte et relasjonelt og prosessuelt perspektiv på ledelse, er det for å utfordre en individorientert og managementpreget oppfatning av ledelse, en ledelse som i høy grad er påvirket av en mål-middel tenkning. De fokuserer spesielt på dialogens betydning i det relasjonelle perspektivet, på dialogen som grunnleggende element i den menneskelige eksistens og som kommunikasjonsform mennesker i mellom.

Fuglestad sier selv i sin artikkel at i et relasjonelt syn på ledelse er det samhandlingen mellom aktørene som står i fokus, ikke de formelle strukturene, eller hierarkiet, ei heller de formelle vedtakene (Fuglestad i Fuglestad og Lillejord 1997). Han fokuserer på denne prosessen og beskriver den slik: ”*dette at folk kontakter kvarandre, snakkar saman, tek initiativ, prøver ut tankar og idear, let seg influera av kva andre meiner, forhandlar, arbeider seg fram til semje eller vert klare over at dei er usamde*” (ibid.: 58). Han oppsummerer hva han forstår med ledelse på denne relasjonelle måten, og sier at det er det som skjer i den direkte kontakten mellom mennesker i organisasjonen av problemløsende, målformulerende eller språkskapende kommunikasjon. Hans forståelse er uavhengig av hvem det er som er i kommunikasjon med hverandre, om det er formelle ledere eller andre organisasjonsmedlemmer.

I det relasjonelle perspektivet er det viktig hva aktørene gjør i forhold til hverandre, hvordan de handler og hvilken reaksjon den andre parten har på handlingene. I arbeidet med å endre en organisasjon må nye tanker og ideer utvikles innenfra blant menneskene i organisasjonen fordi det er menneskene som er den viktigste ressursen. Forskning og erfaring viser at slike endringsprosesser er vanskelige og tar tid. Det er ikke nok å vedta nye læreplaner eller kreve variasjon i arbeidsmåter. En ledelse ovenfra må knyttes til en ledelse innenfra, sier Fuglestad. En leder trenger både legalitet, som er den juridiske forankringen av lederrollen, og

legitimitet, som bygges opp gjennom tillit, for å lede en organisasjon.

Wadel, professor ved Universitetet i Stavanger, sier at å tenke relasjonelt er å sette relasjoner i fokus for vår oppmerksomhet (Wadel 2002). Om ledelse i et relasjonelt perspektiv sier han at *"en relasjonell og prosessuell forståelse av ledelse tvinger oss til å fokusere på både formelle ledere og ledede, og relasjonen mellom dem"* (Wadel 1997:41 i Fuglestad og Lillejord 1997). Ledelse blir betraktet som en arena der mange deltar og kan delta. For å få til en mer relasjonell og prosessuell forståelse av ledelse, fokuserer han på et analytisk skille mellom *ledere*, det som *formelle ledere gjør og ledelse*. Hva enn ledelse er, så er det noe relasjonelt, påpeker Wadel. *"Et relasjonelt perspektiv på ledelse fører til at ledelse ses på som noe personer utfører sammen, ikke noe enkeltpersoner utfører alene"* (Ibid.:42). Ut fra dette hevder han at ledelse framstår som en relasjonell ferdighet og at den formelle lederens ferdigheter framstår som en delferdighet. Han retter søkelyset mot begrepene pedagogisk ledelse og læringskultur som han mener er viktige for relasjonell forståelse av ledelse. *"Pedagogisk ledelse spiller en vesentlig rolle for endring og utvikling av organisasjonen sin kultur, i særlig grad det vi kan kalle organisasjonens læringskultur"* (Fuglestad og Lillejord 1997:17). Stimulering av læringsprosesser er vesentlig i alle organisasjoner. Det blir i en slik sammenheng viktig å skape arenaer der *"organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis og lærer av den selvinnsikt slike refleksjoner gir"* (Ibid.:46). Vellykket læring forutsetter dialog, og i et relasjonelt perspektiv er det er også nødvendig å få til en prosess som innebærer tillit og gjensidighet ved at både *"lærer"* og *"lærende"* lærer til seg og lærer fra seg.

Sørhaugs definisjon på ledelse beskriver, som tidligere nevnt, ledelse som en relasjon som baserer seg på et mandat som er en levende sosial prosess av makt og tillit. Levende prosesser er prosesser som alltid er i bevegelse. Han påpeker at det i organisasjonslitteratur og teori som oftest settes et klart skille mellom det rasjonelle og det irrasjonelle, som om disse finner sted i helt ulike sfærer. Han gir uttrykk for at den tyske filosofen Habermas er en som tar dette perspektivet, og at han selv står for et nærmest motsatt perspektiv. Sørhaug gir uttrykk for at disse to sfærene innvirker på hverandre. Han påpeker dessuten at ledelse først og fremst dreier seg om å stå til ansvar og at man som leder både må kunne svare på, svare til og svare for.

Møller peker på at internasjonal forskning om skoleledelse på 80-tallet i stor grad var *"løsrevet fra sin historiske og kulturelle sammenheng"*. Hun sier videre at *"skoler er formelle institusjoner som eksisterer med et bestemt formål i samfunnet, og det pågår en kamp om*



verdier i skolen. De ulike oppfatningene vil reflektere det som foregår i storsamfunnet. Skoleledelse innebærer å plassere seg selv i den kulturelle kampen og ta bevisste valg" (Møller 1996:23). Hun minner om at det foregår økonomiske og sosiale prosesser som vi ikke alltid tenker over, og at skoleforskning bør bidra til å avdekke disse prosessene. Hennes forskning bidrar til å få frem "relasjoner mellom individer og mellom individ og kontekst" og hun påpeker at ledelse både er avhengig av makt og tillit for å kunne påvirke. Hun velger en forankring i kritisk hermeneutikk og et perspektiv som åpner for en relasjonell forklaringsform. Med hermeneutikk forstås fortolkningskunst, og hun sier at "kritisk" her forstås som "en tilnærming til å forstå og forklare spenninger og motsetninger som eksisterer i organisasjoner og som kan gi oss innsikt i hvordan arbeidet foregår" (Møller 2004:14). Hun relaterer ikke analysen av skoleledelse primært mot ledernes personlige egenskaper eller spesifikt med referanse i systemet og strukturene.

Møller velger et relasjonelt perspektiv i sin bok "Lære å/og lede" (1996). "Essensielt i relasjonell tenking er at partenes handlinger i forhold til hverandre blir trukket inn som forklaringsmodell. Med det mener jeg å si at ledelse er noe som foregår både ovenfra, utenfra, fra siden og nedenfra" (Møller 1996:26). Hun viser til "spenningen mellom en juridisk bestemt legalitet og en sosialt bestemt legitimitet" (Ibid.:25). Legalitet er bygget på den formelle statlige styringen av skolen. Legitimitet er et begrep som knyttes til den mer uformelle styringen i personalet, blant foresatte og i forhold til nærmiljøet og handler om tillit til og aksept av handlinger og normer.

Møller beveger seg utover den sosialpsykologiske tilnærmingen som Fuglestad og Lillejord, og som Wadel representerer i det hun sier at det er "relasjoner og gjensidig påvirkning mellom aktører og mellom aktører og strukturer, og at de sosiale og materielle strukturene er i interaksjon med hverandre" (Ibid.:26ff). De er opptatt av relasjoner og gjensidig påvirkning mellom aktører, mens hun i tillegg er opptatt av relasjoner mellom aktører og strukturer, og av at de sosiale og materielle strukturene er i interaksjon med hverandre. Strukturer hos henne er for eksempel historiske, kulturelle og politiske rammer som omgir virksomheten og setter grenser for denne.

Et relasjonelt perspektiv er "et perspektiv som prøver å fange inn det dynamiske samspillet mellom personer og situasjoner, mellom atferd og bevissthet, mellom beslutninger, struktur og kultur. Man vektlegger hvordan ulike aktører opptrer i forhold til hverandre, og hvordan aktører påvirker og påvirkes av strukturer når man skal forklare hvorfor bestemte resultater

*oppnås i en organisasjon*”(Møller, foredrag 2000). Hun sier at det legges vekt på spenningen mellom formell og uformell styring. Hun påpeker det sammensatte og motsetningsfylte i ledelsesfunksjonen. Lederskap består i utøvelse av legitim autoritet, sier hun, og legger til at ulike historiske kontekster gir ulike betingelser og begrunnelser for ledelse.

*”Å vere leiar betyr å samhandle med andre menneske, både enkeltmenneske og grupper”* (Dysthe i Fuglestad og Lillejord 1997:77). I et tradisjonelt syn på lederrollen tar lederen avgjørelser og får andre til å gjennomføre det som er vedtatt. I et utvidet ledelsesbegrep legges det vekt på samspill og kommunikasjon. Hun viser til den russiske psykologen og pedagogen Vygotsky som søker etter mentale prosesser i det sosiale, ikke i individet. Dialogen blir vesentlig. Dialogisk grunnholdning er nødvendig for å utvikle en læringskultur preget av åpne spørsmål og refleksjon, påpeker Dysthe. En slik holdning innebærer en erkjennelse av at asymmetri når det gjelder kunnskap, kreativitet og initiativ, er en styrke, ikke en trussel. *”Det å utvikle relasjoner til andre menneske som ein skal samarbeide med, blir dermed ikkje berre noko som er funksjonelt nyttig i rolla som leiar, men sjølve grunnlaget som forståing og læring bygger på”* (Ibid.:81). Til alle lederstillinger knytter det seg posisjon og makt av ulik grad. Lederen kan bruke sin administrative makt til å gi vekstvilkår for gode pedagogiske ideer. Asymmetri i status og kunnskap kan fungere positivt, men det kan også hindre reell kommunikasjon hvis lederen bruker sin status til kontroll, dominerende og manipulering. Å skape en dialogisk kultur betyr å oppfordre til at andre enn lederen tar initiativ og tar opp ting til debatt. *”Mykje tyder på at når det er stor asymmetri i kunnskap og/eller i status, er det desto viktigare å arbeide med å etablere likeverd, respekt og gjensidig tillit på det menneskelege planet”* (Ibid.:95).

Lillejord (2003) påpeker at et relasjonelt perspektiv på ledelse hjelper oss til å se ledelse i et samhandlingsperspektiv.

Vi nevner nedenfor relasjonsledelse og relasjonell ledelse, men disse to ledelsestilnærmingene er sekundærlitteratur for oss. Ledelse i relasjonelt perspektiv er forankret i forskning og ledelsesteori. ”Relasjonsledelse” og ”relasjonell ledelse” hører sannsynligvis helst hjemme i ”managementlitteraturen”. For å forklare begrepet management støtter vi oss på Utnes. Han beskriver management slik: *”Management er en praktisk disiplin, uten faggrensar, hvor det primære er holdninger og handlinger, og ikke kunnskaper og teori”* (Utnes1992: 308, i Sørhaug 1996:78). Sørhaug påpeker en sammenheng mellom management og aksjonsforskning som *”aksjonsforskningens fellesskap med managementdoktrinen,*

*forpliktelsen til praksis*” (Ibid.:15).

## **2.4 Andre tilnærminger til relasjonell ledelse**

Jan Spurkeland er spesialkonsulent med mangeårig erfaring fra arbeid som leder og lederutvikler. Han har også vært skolesjef, og hovedtanken hans er relasjonsbygging som veien til god forretningsmessig ledelse. Boken ”Relasjonsledelse” er et praktisk verktøy for ledere (Spurkeland 2004).

Spurkeland sier at ledelse kan sees på fra to hovedvinklinger, posisjonstenkning eller relasjonstenkning (Spurkeland 2004). I posisjonstenkning tar man utgangspunkt i de fullmaktene og det styringsansvaret som stillingen innebærer. I relasjonstenkning tar en utgangspunkt i det mellommenneskelige samspillet og de avhengigheter som stillingen må kalkulere med. Relasjonsledelse innebærer en holdning til ledelse som setter lederne inn i et felleskap, der funksjonen blir integrert i et større samspill.

Teorien om relasjonsledelse bygger på to hovedpremisser: ”*bevisstheten om avhengighet*” og ”*bevisstheten om relasjonelt mot*” (Ibid.:40). Med avhengighet tenker Spurkeland på positiv avhengighet, og han forklarer dette som et aktivt og kreativt samarbeidsforhold i den settingen en er i. Han tar til orde for å utnytte avhengigheten: ”*I relasjonsledelse tar vi de gitte avhengighetene på alvor og forsøker å gjøre dem samarbeidende for å nå forretningsmessige mål*” (Ibid.:42). Her har lederen som oppgave å knytte bidragsyterne tettere sammen og sørge for at de trekker i samme retning. Han ser imidlertid problemer med å gi *avhengighet* så sterkt fokus i en tid der idealet mer er preget av selvstendighet og suverenitet, men regner med at forståelsen på dette området vil endre seg med neste generasjon.

Det andre premisset er *relasjonelt mot*. Han definerer dette slik: ”*Relasjonelt mot er en mobilisering av en indre kraft for å gå inn i vanskelige samtaler, konflikthåndtering og lignende krevende relasjoner*” (Ibid.: 43). Mot i denne sammenhengen har lite å gjøre med dristighet, men handler snarere om å tørre å stå ansikt til ansikt med medmennesker både i enkle og atskillig mer krevende situasjoner. Et slikt mot kreves i konfliktsituasjoner, men også i situasjoner der det er riktig å gi innsyn i egne svakheter. Spurkeland sier at relasjonelt mot handler om ren psykisk styrke og vilje til å møte andre mennesker.

Han tufter sitt arbeid med relasjonsledelse på et positivt menneskesyn og holdningen er den at medarbeiderne gjør sitt beste for å nå bedriftens mål. Tanken bak relasjonsledelse er å påvirke

likeverdige mennesker. Inspirasjonskilden er McGregors teori Y om at høyt kompetente medarbeidere ikke trenger å styres eller dikteres, men ledes ved hjelp av dialog, delegering og medbestemmelse. Ledelse er å bidra til resultater gjennom påvirkning av andre: ”å lede er å være i en aktiv relasjon til noen du har lederansvar for” (Ibid.:20).

Spurkeland sier at lederen øker sin innflytelse gjennom deling av makt. ”Ved å dele makt viser du tillit, og du får tillit som gjenytelse” (Ibid.:11). Her viser han til den amerikanske psykoterapeuten Rogers som sterkt betoner at en menneskeorientert lederstil kan utløse personlig kraft og styrke

I Spurkelands konsept om relasjonsledelse er dialogen den viktigste relasjonelle ferdigheten. Han forklarer dialogen som den balanserte og likeverdige samtalen. Men han legger også til at dialogen er et verktøy som skal benyttes til problemløsning og relasjonsbygging, og ikke i enhver samtale. Dialogen er den samtaleformen som bygger relasjoner og mellommenneskelig samhold. Dialogen er også et nyttig verktøy for å skape en felles retningsfølelse, og den kan gi konkurransemessige fortrinn. Den er brobyggende og undersøkende i formen.

Til forskjell fra debatten og diskusjonen der hensikten er å vinne fram med sine argumenter, er dialogen en samtaleform der alle vinner. Dialogen er full av spørsmål og den vil trenge dypere inn i forståelsen mellom mennesker. Den har som hensikt å avklare, knytte bånd og skape respekt. Nivå og statusforskjeller mellom deltakerne utjevnes da en er interessert i alles synspunkter og ideer. Den borer i meninger for å finne kjernen. Dialogen er sentral i kommunikasjon og den inneholder syv viktige kommunikasjonsferdigheter: Lytte aktivt, stille åpne spørsmål, vise anerkjennende atferd, bygge på andres tanker og ideer, involvere alle, avklare standpunkter og argumentere konstruktivt.

Hans Morten Skivik sin bok "Relasjonell ledelse" bygger sin tankegang om relasjonell ledelse på en del av Sørhaugs ledelsesdefinisjon, i det han sier at ”ledelse først og sist er en relasjon – relasjonell ledelse”(Skivik 2004: 14). Skivik er utdannet cand. polit. i pedagogikk og har jobbet mye med lederutvikling. Han sier at relasjonell ledelse innebærer å omgås og samarbeide med andre. Ledelse definerer han som ”å arbeide for å nå organisasjonens mål ved å samarbeide og arbeide gjennom sine medarbeidere”. I dette er lederen selv sitt viktigste verktøy.

Skivik operer med fire lederkompetanser; den faglige, den strategiske, den administrative og

den relasjonelle. Den relasjonelle er ensbetydende med den mellommenneskelige som han mener omfatter tre hovedforhold: forståelsen av seg selv som leder, av hvordan andre oppfatter lederen og lederens handlinger samt stor kunnskap om de personene som ledes. Han påpeker at dette er litteratur som ikke i særlig grad viser til spesielle vitenskapsteoretiske forankringer, men fokuserer på hvordan ledelse kan læres, på lederens relasjonelle ferdigheter og lederens ansvar for utvikling av medarbeidernes potensial og kompetanse. I denne sammenheng kommer Skivik med en påstand om at ledelse først og fremst dreier seg om et relasjonelt aspekt mellom medarbeider og leder, en relasjon hvor felles hensikt er å arbeide for å nå organisasjonens mål.

I relasjonell ledelse er refleksjonskompetanse sentral. Her viser Skivik til Mintzberg(1999). Han sier at effektive ledere trenger å forstå både seg selv og sin egen arbeidssituasjon. Lederne trenger analytisk evne, fordi det er sentralt *”å gjøre noe med overflatiskhet og press ved å rette oppmerksomheten mot de sakene som tenger det, ved å tre litt tilbake for å få et bedre perspektiv, og ved å dra nytte av analytisk viten”*( Mintzberg 1999:83 i Skivik 2004). Det å reflektere betyr at en blir oppmerksom på sine egne holdninger, måter å sanse på, forstå og handle på. Grunnlaget for refleksjon er evnen til å distansere seg fra seg selv og se seg selv i et annet perspektiv. Teori er viktig grunnlag for refleksjon da en trenger et språk og en analytisk ramme til å tolke det vi ser gjennom. Teorien benyttes i denne sammenhengen ikke som en oppskrift for handling, men som et rammeverk det er mulig å se sin yrkespraksis gjennom på en ny måte.

## **2.5 Ledelse av skoler**

Enhver organisasjon har sine særtrekk som innebærer ulike krav til ledelse. Skoler kan generelt beskrives som kunnskapsorganisasjoner som i hovedsak arbeider etter et *”ikke-lønnsomhetsprinsipp”*. Det pågår imidlertid diskusjoner om skoler kan karakteriseres som organisasjoner (Lillejord 2003), men vi skal la den debatten ligge.

Møller omtaler skolens særpreg på denne måten: *” Som organisasjon er skolen preget av kompleksitet, uklare og vage mål, interessemotsetninger, uklar autoritetsstruktur og en spenning mellom det å være forvalter av tradisjon og samtidig en nyskaper”* (Møller 1996:101). Hun sier videre at når en organisasjon øker i kompleksitet, og når graden av arbeidsdeling blant medlemmene øker, øker også behovet for samordning av handlingene. Ansvar for denne samordningen hviler spesielt på den formelle ledelsen. Møller beskriver

skolen på den ene siden som et *forvaltningssystem* og på den andre siden som et *profesjonelt system*. I det formelle systemet beskriver hun rektors arbeid som bevisst bruk av virkemidler for å påvirke organisasjonsmedlemmenes atferd og holdninger. På denne måten kan en nå bestemte mål og realisere bestemte verdier. Når hun ser på skolen som profesjonelt system, sier hun at rektor har et særlig ansvar for å samordne den pedagogiske virksomheten. Dette gjøres gjennom målrettet samarbeidsutvikling, og hun legger til: ”*Han eller hun har det formelle ansvaret for å legitimere virksomheten utad slik at samfunnet omkring kan opprettholde sin tillit til skolen*” (Ibid.: 102).

”*Ledelse i skolen oppfattes lett som synonymt med rektor som leder, men ledelse i skolen kan mer fruktbart sees som en prosess som innebærer et relasjonelt forhold mellom ledere og ledede, og der alle til tider utøver ledelsesfunksjoner*” (Tobiassen i Fuglestad og Lillejord 1997:100). Han poengterer med dette at ledelse er noe annet og mer enn det formelle ledere gjør og sier videre at ledelse i skolen på mange måter skiller seg fra ledelse i andre organisasjoner. Siden skolen i så stor grad styres ovenfra gjennom overordnede mål og rammebetingelser fastsatt av Stortinget og læreplaner, forskrifter og skriv utarbeidet av departementet, kan det føre til at skoleledelse hovedsakelig oppleves som administrativ ledelse. Rektor har samtidig ansvar for at skolen fornyer og utvikler seg og utnytter handlingsrommet på en måte som involverer flest mulig. Administrativ ledelse og pedagogisk ledelse vil gli over i hverandre og til dels smelte sammen, påpeker Tobiassen. Pedagogisk ledelse i skolen må foregå innenfor de formelle rammene som er fastsatt for virksomheten. ”*Det kan derfor være fruktbart å anlegge et perspektiv der pedagogisk ledelse sees som en virksomhet som utøves gjennom administrativ ledelse*” (Ibid.:103).

Lillejord (2003) viser til Stortingsmelding nr. 37(1990-91): ”*Om organisering og styring av utdanningssektoren*”, og sier at her ble rektors rolle som arbeidsgiver klart fremhevet, noe som i følge henne førte til at lederne brukte uforholdsmessig mye tid på arbeid med målavklaring, virksomhetsplanlegging og evaluering av virksomheten. Men denne samme stortingsmeldingen tar også til orde for at moderne ledelse er teamarbeid. Med bakgrunn i Stortingsmelding nr. 28(1998-99): ”*Mot rikare mål*”, ser hun at de pedagogiske lederoppgavene vektlegges, og det uttales at skoleleder skal fungere som veileder i skolens vurderings- og utviklingsprosesser. Dette er en dreining i vektleggingen, men det betyr ikke at man skal legge den ene type arbeid til side og bare konsentrere seg om den andre. Man må i stedet finne en god balanse i arbeidet. For å illustrere sin forståelse av skoleledelsens innhold,

har hun satt opp følgende tabell:

Skoleledelse	
Pedagogisk ledelse	Administrativ ledelse
Orientert mot lærings- og utviklingsprosesser	Opptatt av struktur, prosedyrer og produkter
Bygger på verdier og normer fra en livsverdenkontekst	Henter verdier og normer fra systemet
Kommunikativ rasjonalitet	Instrumentell rasjonalitet

*Forholdet mellom pedagogisk og administrativ ledelse*(Lillejord 2003: 110)

Lillejord deler også skoleledelse inn i *pedagogisk ledelse* og *administrativ ledelse*, og hun skisserer kort hva hun legger i disse begrepene. Deretter låner hun begrepene livsverden og systemverden fra filosofen Habermas. Han har forsøkt å vise at en grunnleggende strukturell motsetning i moderne samfunn går mellom to sfærer som han kaller livsverden og systemverden. Med system mener han noe forenklet sagt, det økonomiske, politiske og administrative feltet. Det handler om mål-middel tenkning der man er opptatt av å finne gode strategier for å nå målene. Dette omfatter styring av skolen ut fra et legalitetsperspektiv. De nasjonale og kommunale styringsdokumentene danner yttergrensene for skolens handlingsrom. Livsverden handler om vår verden. Den består av etiske og estetiske sfærer, sier Sørhaug (1996). Disse finner vi i skolekulturen. Den dannes av de indre grensene i skolen og er bygget opp på bakgrunn av skolens historie, tradisjoner, artefakter, kjerneelementer og annet som har satt seg i veggene gjennom årenes løp. Om vi i det ene ytterpunkt tar i bruk hele handlingsrommet eller i det andre har et stort uutnyttet handlingsrom, avhenger gjerne av vår evne til å få i stand prosesser som medfører læring, demokrati og utvikling. Vår livsverden omfatter kommunikasjon der meninger brytes og ny forståelse oppstår og der både elever, foreldre og lærere sees.

Når det i systemverdenen er snakk om utvikling og fremskritt, handler det i hovedsak om økende vitenskapelig og teknologisk kontroll. *Instrumentell rasjonalitet* er når en i systemverden tenker ”rasjonalisering”, det vil si har kunnskap om hvilke midler som mest effektivt kan realisere gitte mål. Forklaringen på det som kjennetegner moderne samfunn, er delvis begrunnet i utviklingstrekk innenfor systemsfæren, og delvis gjennom utvikling i vår

livsverden ved at det her skjer fremskritt gjennom en stadig forbedret *kommunikativ rasjonalitet*. Kommunikativ rasjonalitet er et begrep som Habermas bruker om den typen fornuft som styrer det at vi velger den løsningen som er den beste i verdispørsmål, under de gitte omstendigheter. I skolen beveger man seg i et spenningsfelt mellom disse to sfærene, og man kan ikke leve etter bare det ene eller det andre, man må både forholde seg til økonomiske rammer og ivareta elever, foreldre og lærere.

Som vi ser ovenfor er det flere som benytter begrepene administrativ ledelse og pedagogisk ledelse. Wadel sier at det er analytisk fruktbart å skille mellom dem (Wadel 1997 i Fuglestad og Lillejord 1997: 43). Dette gjør han med utgangspunkt i Smyth (1998) som skiller mellom *managerial* og *educative* aspekter ved ledelse.

Administrativ og pedagogisk ledelse er to grunnleggende dimensjoner ved all ledelse, og det kan være fornuftig å lage et analytisk skille mellom dem for å gjøre det lettere å forstå hva som legges i pedagogisk ledelse.

### **2.5.1 Administrativ ledelse**

Wadel påpeker at administrativ ledelse skal sikre at organisasjonen fungerer her og nå. Den er også nødvendig for å bygge opp systemer og regelverk som sikrer at organisasjonen fungerer effektivt. Dette utdyper han og sier at administrativ ledelse omfatter det å lede organisasjonen i bestemte retninger ut fra gitte regelverk og visse fastlagte prosedyrer.

Videre mener han det er formålstjenlig å dele administrativ ledelse inn i to: *innovativ administrativ ledelse* og *byråkratisk administrativ ledelse* (Wadel 1997, i Fuglestad og Lillejord 1997). Med innovativ administrativ ledelse mener han en ledelse som kontinuerlig vurderer og evaluerer regler, mens i byråkratisk administrativ ledelse sier han at det er en ledelse som vektlegger at dette er reglene og slik skal det gjøres.

Han setter administrativ ledelse opp mot pedagogisk ledelse og sier at administrativ ledelse i hovedsak er knyttet til utvikling og håndtering av regler og har som overordnet mål å skape system og orden i organisasjonen, mens pedagogisk ledelse innebærer å identifisere problemer, drøfte disse og arbeide for å forstå og endre forhold som kan gi disse problemene.



### 2.5.2 Pedagogisk ledelse

Den typen ledelse som trengs for å iverksette refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner, kan i følge Fuglestad og Lillejord betegnes som pedagogisk ledelse (Fuglestad og Lillejord 1997). De sier også at slike ledelsesoppgaver er pedagogiske i sin natur, og at et slikt perspektiv har interesse langt ut over skolen som organisasjon. *”Pedagogisk ledelse og ledelse av pedagogiske prosesser må betraktes som relasjonell aktivitet, det vil si at den forutsetter samhandling mellom individer. Å tenke relasjonelt er å sette relasjonen i sentrum for vår oppmerksomhet”* (Lillejord 2003:33).

Lillejord sier at godt lederskap i dag kjennetegnes ikke bare av at en har engasjement for oppgaven, men også av at en har kontakt med medarbeiderne og av mer demokratiske prosedyrer. Møller beskriver lederskap som utøvelse av legitim makt.

Møller påpeker at skolens primærfunksjon er knyttet til læring og sosialisering. *”Pedagogisk ledelse i skolen, som handler om å legge til rette for elevenes, personalets og egen læring, må derfor ha en overordnet funksjon og ideelt sett legge premissene for administrative prosedyrer og personalpolitiske tiltak”* (Møller i Fuglestad og Lillejord 1997:138). Hun legger vekt på skolens utfordring med tanke på å utvikle en læringskultur som preges av det Wadel karakteriserer som produktiv pedagogikk. Hun mener at dette er et klart lederansvar som rektor må ta selv om denne lederfunksjonen også kan ivaretas av andre.

At aktørene i skolen tar i bruk det de lærer og er selvstendige og kreative på en måte som kommer skolen til gode, bidrar til læringsprosesser. *”Pedagogisk ledelse må være integrert ledelse, ikke ledelse som befinner seg over eller utenfor organisasjonen”* (Lillejord 2003:112). Hun poengterer at en dyktig pedagogisk leder tar i bruk hele skolesamfunnet og *”ber om synspunkter fra alle aktørene i skolen, lytter og undersøker om alle relevante perspektiver kommer fram”* (Ibid.:33). Lillejord viser til Tiller (1990) som beskriver en skole med svak identitet og usikkert verdigrunnlag, som en usikker skole, en kenguruskole som lett beveger seg fra guru til guru. Denne boken er fortsatt aktuell, påstår hun, og vektlegger at endring i skolen bør sees som en vedvarende prosess der man tenker helhetlig og bygger på metodisk og systematisk læring på alle nivåer i organisasjonen.

For å kunne lede en organisasjon i utvikling, må ledelsen ha inngående kjennskap til det området den skal lede. Det innebærer å bli kjent med tanker, holdninger og verdier til de som

skal ledes, samt å kjenne det felles arbeidsfeltet. For å lede en skole i en reformprosess er det viktig å kunne analysere styringssignalene fra myndighetene, analysere utviklingsmulighetene og hindringsfaktorer i organisasjonen, og bruke den kunnskapen som utvikles på denne måten som utgangspunkt for handling. Fuglestad fremholder at ledelse av skoler kan drøftes fra mange perspektiver. Han sier at både organisasjonskulturen og rektorrollen har stor betydning på ledelsesprosessen, og vi ser på nytt av ledelse må sees ovenfra og nedenfra, fra siden og innenfra samtidig. Rektors rolle som initiativtaker til pedagogisk utviklingsarbeid er blitt sterkt betont av sentrale myndigheter siden 80- og 90- tallet.

Det må derfor settes av tid og gis rom for egen tenking og refleksjon i organisasjonen. Dette gjelder både i forhold til faglig og sosial læring i skolen, og det er en forutsetning for at skolen skal utvikle en læringskultur. For å implementere for eksempel nye læreplaner i skolen, kreves grundig lesing, kritisk drøfting med andre og fri refleksjon og at vi gjør ordet til vårt eget, sier Dysthe. For å gjøre kunnskapen til sin egen, kreves læringsprosesser der den nye kunnskapen integreres i ens egne *"kunnskapsstrukturer"*. Lederen må også delta i denne prosessen. *"Pedagogisk leing er å leie slike prosessar, og det er min påstand at berre ved stadig å delta i slike prosessar sjølv, vil den pedagogiske leiaren, anten det er rektor eller lærar, opparbeide og halde ved like evna til å gjere det"* (Dysthe i Fuglestad og Lillejord 1997:85). Lillejord minner om at en leder i en lærende skole må arbeide målbevisst, men trø varsomt. *"En lærende skole må være et mål i seg selv, den kan aldri reduseres til et middel for å nå et mål som ligger utenfor skolen"* (Lillejord 2003:232). Deltakelse gjennom demokratiske prosesser er nødvendig for å utvikle en læringskultur i skolens kollegium.

Lillejord sier at endringene i de tradisjonelle autoritetsstrukturene i samfunnet får konsekvenser for utøvelse av ledelse (Lillejord 2003). De vante måtene å lede på blir utfordret i vår tid da de ansatte i økende grad kjennetegnes ved å ha spesialkompetanse. Skolen er ikke noe unntak her med høyt utdannet personale, og ofte med stor grad av spesialisering. *"Lederutfordringen blir å finne ut hvordan den enkelte kan bruke sin kompetanse på best mulig måte, og å få høyt kompetente medarbeidere til å arbeide sammen om komplekse oppgaver"* (Ibid: 12). Den typen lederskap som er orientert mot læring og utvikling, omtales i følge Lillejord som pedagogisk ledelse. Denne formen for ledelse stiller andre krav til en leder enn den administrative. Kvalitetskontroll omfatter vurdering av produkt gjennom opplysninger om tall og andre fakta. Vurdering kan også handle om veiledning gjennom læreprosesser. Et utgangspunkt for læring og utvikling i organisasjonen med fokus på et

problem som man ønsker å finne ut av, kan betraktes som en produktiv læreprosess der målet er ny kunnskap og integrering av dette i daglige praktiske gjøremål. ”*Pedagogisk ledelse må forstås som ledelse av skolens pedagogiske virksomhet*” (Lillejord 2003:117).

Interessant er det at de skotske myndighetene sier at ledelsen er nøkkelfaktoren til forbedringer. Det fokuseres på utvikling av relasjoner og verdsetting av medarbeidere. Oppbyggingen av en utmerket skole skjer gjennom utmerket arbeid dag etter dag. Det er gjort interessante funn ved ledelsen av de aller beste skolene i Skottland. Disse har alle det til felles at alt arbeid i skolen er sammenhengende. De fokuserer på hensikten med læringen og på forbedring av de mest sentrale prosesser i skolen, nemlig suksess i læring, og de unngår feil ved rask intervensjon. ”*Leaders of excellent schools align all the school’s processes to focus on improving learning and relationships. They listen to and value people*”. (The Journey to Excellence: 2006:5).

### 3. Makt og tillit

*”Enhver form for organisering må håndtere en paradoksal spenning mellom makt og tillit”* (Sørhaug 1996:21). Han påpeker at felles for diskusjonene rundt de fundamentale begrepene makt og tillit er at de er vanskelige å gripe på en analytisk entydig måte. Sørhaug beskriver makt og tillit som en slags metabegreper, som en kan benytte ved argumentasjoner og forklaringer, men som bare får en konkret mening i en konkret kontekst (Ibid.).

#### 3.1. Makt

Maktbegrepet har vært gjenstand for en omfattende samfunnsvitenskapelig diskusjon, og begrepet har vist seg svært vanskelig å fange på en analytisk måte. Felles for alle forsøk på å lage definisjoner, er at man har lett for å miste sentrale dimensjoner ved begrepet. Dersom en for eksempel velger en maktdefinisjon som er knyttet til handling, mister en andre viktige sider ved maktforhold.

Sørhaug sier at makt er så vanskelig å gripe analytisk fordi at maktbegrepet er av en spesiell type uttrykk som kalles ”flytende uttrykk”. Flytende uttrykk kan fylles med nesten hva man vil. De er en type uttrykk som bare får konkret mening når man setter dem inn i bestemte kontekster. Til tross for at de flytende uttrykkene er vanskelige å gripe på en analytisk måte, rommer de masse mening, men *”meningsinnholdet er tvetydig, bevegelig og i noen sammenhenger oppløselig”* (Sørhaug 1996:21).

Makt er forbundet med posisjoner og utfoldes gjennom handling. Det er noe som noen er i besittelse av. Makt kan være en tilstand, men kan også fungere som en prosess. Bertrand Russel var helt klart inne på noe besnærende og rasjonelt da han i 1938 sammenliknet makt med energi. Den makten som noen er i besittelse av, har noe til felles med potensiell energi, mens den makten som fungerer som en prosess, kan sammenliknes med kinetisk energi. Men også denne forklaringsmodellen gjør at man mister noe fundamentalt ved maktbegrepet.

##### 3.1.1 Definisjon av makt

Tian Sørhaugs definerer makt slik: *”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, struktur og prosesser*” (Sørhaug1996:22). Han sier selv at denne definisjonen er enkel og dypt tvetydig.

### 3.1.2 Max Weber og makt

Det trolig mest kjente bidraget til studiet av makt, står den tyske sosiologen Max Weber for (1864-1920). Han kalte datidens moderne organisasjoner for byråkratier. De mest grunnleggende trekkene ved byråkratiet er at det er upersonlig og formelt, og effektivitet og saklighet er begreper som uttrykker kjerneverdiene. Weber er i ettertid mest kjent for sin *byråkratiteori*. Her skiller han mellom makt og herredømme. Herredømme forklarer han som et spesialtilfelle av makt og det innebærer å befale i kraft av autoritet. Begrepet omfatter legitime relasjoner der noen styrer og andre blir styrt eller hersket over. Selve maktbegrepet bruker Weber kun om situasjoner der legitimitet ikke spiller noen rolle.

Weber operer med tre former for herredømme: *Tradisjonelt herredømme* hvor lederen har innflytelse på grunnlag av tradisjonelle rettigheter, eller nedarvet status. Idealtypen her kan være det patriarkalske herredømmet. Den andre formen han operer med er *karismatisk herredømme* hvor lederen har innflytelse på grunn av spesielle egenskaper og sin evne til å begeistre andre. Idealtypen kan her være forførelsen. Den tredje formen for herredømme er *legalt-rasjonelt herredømme*. Her har lederen innflytelse på grunnlag av et akseptert regelverk som styrer organisasjonen. Idealtypen er byråkratiet.

Den weberske inndelingen i disse tre legitimeringsformene har hatt en sterk i posisjon innen samfunnsvitenskapene. Det skyldes i følge Sørhaug at typologien henvender seg til fundamentale dimensjoner som kontinuitet, forandring, personer, sak, form og innhold (Sørhaug 2004). Særlig er begrepene tradisjon og rasjonalitet flittig brukt i det samfunnsvitenskapelige fagspråket. De tre formene utgjør til sammen et system hvor den enkelte legitimitetsformen ikke kan forstås eller diskuteres, uten å skjele til de andre. ”*Det er som om typene befinner seg i en innbydes konversasjon der likheter og ulikheter kontinuerlig settes opp mot hverandre*” (Ibid.:258).

Den nevnte konversasjonen beveger seg langs to dimensjoner, kontinuitet/diskontinuitet og personlig/upersonlig, sier Sørhaug. Diskontinuitet innebærer brudd og endring, og den gir en kvalitativ forandring. Kontinuitet betyr ikke uforanderlighet, men mer at man har å gjøre med noe sammenhengende. Både tradisjonelt og rasjonelt organiserte virksomheter er utsatt for stabile endringsprosesser. I analytisk sammenheng er det mulig å skifte ut dimensjonen

personlig/upersonlig med uformelt/formelt eller med personlig/saklig for å unngå negative definisjoner.

Dersom en arbeider systematisk med slike forhold, er det mulig å finne fram til ukjente sider, eller til sider som er blitt tildekket grunnet tradisjonell tilnærming. Weber sa selv om typologien sin at byråkratiet var patriarkatets, eller det tradisjonelle herredømmets motsats. Både byråkratiet og det tradisjonelle herredømmet er tuftet på kontinuitet. *”Personlig overlevering er selve kjernen i tradisjonell autoritet, og i sin mest opprinnelige form bygger den på personlig lojalitet utviklet gjennom felles oppvekst”* (Weber 1978:227, i Sørhaug 2004).

Fundamentet for rasjonell autoritet er regler som er saklig begrunnet gjennom viten. Når det gjelder tradisjoner, kan de gjerne kommuniseres gjennom kunnskap og regler. Tradisjoner kan også innebære store mengder av formaliteter, men legitimiteten oppstår på grunnlag av personlig overlevering og presedens. I henhold til den weberske tankegang skal byråkratets formaliteter være rasjonelt eller legalt begrunnet, og argumentasjon om at det alltid har vært slik, er derfor ikke gyldig. Dette innebærer at byråkratier i seg selv alltid innebærer en rasjonaliserings- og forandringsprosess. Siden byråkratiet bygger på ulike og klart avgrensede kompetanser, innebærer dette at byråkratiet i kraft av seg selv er hierarkisk.

Tradisjoner kan svinge i mellom ytterpunkter som er svært hierarkiske på den ene siden, og svært egalitære på den andre. Eksempler på dette kan være henholdsvis kongedømmer og dugnader. Rasjonalitet og tradisjon er autoritetsformer som skaper og forutsetter organisering. Disse formene for herredømme er i stand til å reproducere seg selv og til å utvikle sosiale koder. *”Tradisjonell autoritet finnes ”alltid allerede” både på innsiden og på utsiden av oss”* (Sørhaug 2004:260). Han sier videre at tradisjoner er delte og internaliserte holdninger, ferdigheter og verdier som samtidig kommer til syne gjennom flere ulike eksterne tradisjonsbærere.

I motsetning til tradisjon og rasjonalitet er karisma en personlig legitimitetsform som gjennom sin definisjon innebærer en ”antiorganisering”. Denne autoritetsformen er diskontinuerlig og en kan si at karisma er det uvanliges autoritet. I følge Weber er karisma fremmed for alle regler og grunnformelen er dette sitatet fra Jesus: *” Det står skrevet.....,men jeg sier dere”*(Weber 1978:1117, i Sørhaug 2004). Webers grunnformel for karisma referer til en annen virkelighet og en annen erfaring enn den vi kjenner. Det er alltid rom for fantasi i

spennet mellom det kjente og det ukjente. Kommunikasjonen her bygger på overdrivelser og forenklinger, og fenomener forminskes eller forstørres etter behov. Weber sier videre at *”det er en autoritetsform som er sin egen årsak, og som setter sine egne grenser”* (Ibid.: 1112). Karismatisk autoritet oppstår i situasjoner fjernt fra det dagligdagse og den er tvers igjennom uvanlig. Den karismatiske lederen markerer å være sin egen referanse ved å dramatisere sin uvanlighet. Det å inneha karisma sees på som en nådegave fra et guddommelig eller et annet hold, og en karismatisk leder betyr ofte et brudd, og gjerne en visjon i tillegg.

Et karakteristisk trekk ved karismatiske bevegelser er at de tilbyr helhet i en verden som har gått i stykker, og herigjennom vinner den mange tilhengere. Det er selve bruddet som medfører en sterk begrunnelse for en visjon. I følge (Bryman 1992, i Sørhaug 2004) følger det som oftest en visjon med en karismatiker eller med en karismatisk bevegelse. Karisma er en religiøst fundamentert legitimeringsform og den utvikler ofte noe en kan identifisere som et trosfelleskap.

I følge Weber var førmoderne samfunn karakterisert gjennom en kombinasjon av tradisjonell og karismatisk autoritet. Her var den tradisjonelle autoriteten den stabiliserende faktoren, mens den karismatiske gav opphav til endringer. I likhet med karisma innebærer rasjonalitet kapasitet for forandring i kraft av sin begrunnelse. Men endringene skjer på ulike måter. Ved karismatisk autoritet skjer endringen fra innsiden av mennesket, mens ved rasjonell autoritet forandres mennesket fra utsiden. I følge Weber er det heltmodige handlinger, åpenbaringer og visjoner om en annen fremtid, som får tilhengerne til å skifte overbevisning og verdier. Karisma bygger ene og alene på tilhengers anerkjennelse av autoritetens unike kraft, og det er denne anerkjennelsen av autoritetens ekthet som gjør det til en plikt å følge den karismatiske lederen (Weber 1978 i Sørhaug 2004).

Karismatikerer får sin makt og autoritet gjennom tilhengerne. Dette gir han anerkjennelse som han er helt avhengig av. Det innebærer at den karismatiske legitimitetsformen kan oppfattes å være antiautoritær i sin natur. Karismatikerer har sin autoritet så lenge han klarer å holde på tilhengerne ved å servere sin unikhet, sitt alternativ og klarer å selge sine åpenbaringer og mirakler. I følge Sørhaug sier Weber at det finnes muligheter for en utvikling av karismatisk autoritet i demokratisk retning. *”Gjennom en slags rasjonalisering av karisma, for eksempel til god politisk retorikk, kan tilhengers anerkjennelse ved demokratiske valg vendes fra å være et resultat av legitimitet, til å bli en betingelse for legitimitet”* (Sørhaug 2004:261). Weber sier at karismatiske ledere lever i og av brudd, men de lever i, ikke av

verden. Karismatisk legitimitet befinner seg alltid i nærheten av sin egen undergang eller på vei mot en tryggere grunn gjennom utvikling i retning av en av de to andre autoritetsformene. I følge Sørhaug er karisma en kompleks autoritetsform som kan redusere kompleksitet. Kompleksitet er en ambivalent ressurs for autoritet og ledelse. Den kan både øke det opplevde og det reelle behovet for autoritet, men samtidig gjøre autoritetsutøvelsen vanskelig. Et av den karismatiske autoritetens sterkeste virkemiddel, er forenkling.

Det er mye ved karismatisk autoritet som passer godt til dagens arbeidsliv. ”*Karisma er forandringsledelse basert på kommunikasjon av verdier og investeringer i relasjoner*” (Sørhaug 2004:252). Formell struktur og posisjon gir autoritet i organisasjoner. Den personlige kompetansen gir autoritet i kunnskapstradisjoner. Verdisettingen av slik kompetanse skjer i samkvem med andre fagfolk, og kommer til uttrykk gjennom den anerkjennelsen og respekten en får her.

### **3.1 3 Inndeling av maktbegrepet etter Weber**

Etter Weber har man klassifisert maktbegrepet i andre kategorier. En vanlig inndeling er i belønningsmakt, tvangsmakt, posisjonsmakt, ekspertmakt og referansemakt (French og Raven 1959 i Sørhaug 2004). Andre opererer også med negativ makt. Med *belønningsmakt* forstår en den makten det gir å ha kontroll over ressurser andre ønsker. *Tvangsmakt* har neppe noen betydningsfull plass i de fleste organisasjoner, men denne formen for makt er til stede i organisasjoner som har til hensikt å ta vare på den offentlige sikkerheten: militærvesen, psykiatriske sykehus og fengsler er eksempler på dette. Her tas tvang i bruk. *Posisjonsmakt* er den makten som følger av å inneha en stilling, og utøve den myndighet som tillegges denne. Dette er den formen for makt som Weber omtaler under legal makt.

*Ekspertmakt* kalles også funksjonell autoritet, og er den innflytelsen eksperter har på grunn av sin overlegne og aksepterte kunnskap på et bestemt område. *Referansemakt* handler om identifikasjon, ønsket om etterligning og sosial aksept. Det er på en måte en indirekte form for makt, for den behøver ikke være åpenbar, men det kan ligge en kraftig atferdsregulerende kraft bak. En variant av denne er den Weber kaller karismatisk makt. *Negativ makt* er evnen til å stoppe ting, forsinke ting eller ødelegge ting. Hvis utøvelsen av makt skjer utenfor det formelt eller uformelt aksepterte området, kan det være negativ makt.

Dette er en besnærende klar inndeling, men ved nærmere ettertanke er det enkelt å se at ulike makthandlinger kan ha bakgrunn i flere av disse maktkildene. For eksempel kan belønnings



og tvangsmakt være tuftet på referansemakt, og de samme referansene kan henge sammen med legitimitet eller ekspertise. En slik kategorisering som nevnt over, er nok mest forenelig med et individuelt perspektiv på makt.

### **3.1.4 Sørhaug om Webers makttilnærming**

I følge Sørhaug fikk prosessene makt og tillit slik Weber snakket om dem, nærmest et religiøst innhold. De handlet om forhold i en verden bak den verden vi lever i, en verden han kalte "Hintervelt". Denne bakenforliggende verdenen tenkte han seg konstruert av hendelser, opplevelser, følelser, intensjoner, interesser og muligheter. Dette er størrelser som ikke kan observeres empirisk, men som har stor påvirkning på det som skjer i den verden vi lever i, og på forhold vi kan observere her. Dersom en skal kunne få tak i noe av det som skjer av prosesser i den bakenforliggende verdenen, må en studere tegn. Med tegn forstår en symboler som står for noe annet enn seg selv. Det er tegnene som skaper sammenheng mellom disse to verdenene. Både makt og tillit kommer til syne gjennom tegn. Tegnene bærer bud om makten og tilliten, og indikerer hva som kan komme i forlengelsen av dem. Som eksempel på tegn, kan nevnes ordførerens kjede eller stripene på flygeruniformene som forteller hvem som er kaptein, og hvem som er styrmann.

For å kontrollere det som skjer i den verden vi lever i, kommuniserer vi med den bakenforliggende verdenen. I praktisk sammenheng betyr dette magi. Gjennom å påkalle krefter opprettes en direkte forbindelse mellom ord (eller andre tegn) og handling. Derved kan en hevde at ledelse blir magi, men ledelse er likevel ikke noe mystisk. Byråkratiske organisasjoner kan på denne måten gradvis etablere sterke magiske trekk og holdninger. Webers oppfatning er at magi ikke er frelse, men kontroll (Weber 1970 i Sørhaug 1996). Couliano hevder i en spissformulering at magi er anvendt erotikk (1987 i Sørhaug 1996). Hva er så likheten mellom magi og erotikk? "*Identiteten mellom erotikk og magi ligger bl.a. i installeringen av fantasier i subjektet, fantasier om en mangel, et behov eller et begjær og om et objekt som kan tilfredsstille dette begjæret og dermed skape og bekrefte subjektets opplevelse av enhet - av seg selv*" (Sørhaug 1996: 28ff). I Webersk språkdrakt blir dette å nyte og glede seg selv i den andre.

Sørhaug sier at ledere i stor grad kan få noe han vil kalle erotisk makt. Med det mener han at de kan få andre til å ville ting de ellers ikke ville ha villet (op.cit.). Denne formen for makt gjør seg sterkest gjeldende i kompetanseorganisasjoner som høyteknologibedrifter,

universiteter og liknende. Her er kompetansekravet slik at den enkelte er helt avhengig av å bli sett og anerkjent, særlig av overordnede kolleger. Det er kun de kompetanser som blir sett, som blir brukt. Når en blir sett og brukt av personer med høyere kompetanse enn en selv har, akkumuleres egen kompetanse. Sørhaug sier at det i alle byråkratier finnes en avgjørende konkurranse om noe han kaller vertikal synlighet, og han påpeker at det er svært viktig å skaffe seg oppmerksomhet og tillit fra personer høyere oppe. Han operer også med begrepet horisontal synlighet og sier at begge disse formene for personlig synlighet kan kalles respekt, rykte eller navn.

Sørhaug påstår at både offentlige og private organisasjoner er gjennomsyret av estetikk (Ibid 35). Det kan dreie seg om regler for atferd, antrekk eller hvordan oppgaver skal løses. Videre påstår han at makten har sin etikette. Her viser han til eksplisitte og implisitte regler for tiltale og tilgang. Personer som er underordnet må finne riktige og akseptable måter å oppnå nærhet med overordnede på, gjennom for eksempel å gjøre en avtale, stille et spørsmål, bruke fornavn, eller lignende. Det å regulere avstand er en grunnleggende teknikk i maktutøvelse. Den underordnede må kjenne disse reglene skal han få tillit hos maktinnehaveren.

### **3.1.5 Steven Lukes og en tre-dimensjonell tilnærming til forståelsen av makt.**

Vi vil også kort presenter den engelske sosialfilosofen Steven Lukes sin interessante tredimensjonale tilnærming til analyse av begrepet makt (Lukes 1974). Han mener å ha identifisert at det er en grunnleggende familielikheter mellom alle begreper om makt som går ut på at A påvirker B, og han spesifiserer videre og sier at A påvirker B på en måte som er motsatt av B sine ønsker.

En endimensjonal analyse ser på hvordan A handler for å B til å gjøre noe han ellers ikke ville ha gjort. Denne endimensjonale modellen kan bygges videre ut til en todimensjonal modell dersom en tar inn konteksten for handlingen eller organisasjonen. Her er hovedideen at konteksten hjelper til med å gjøre maktutøvelsen mulig og trolig også forenkler maktutøvelsen. I den tredje dimensjonen problematiserer Lukes videre de situasjoner der B ikke vet eller ikke ønsker at forholdene kunne vært annerledes: ” *Indeed, it is not the supreme exercise of power to get another or others to have the desires you want them to have- that is, to secure their compliance by controlling their thoughts and desires? [.....] is it not the supreme and most insidious exercise of power to prevent people, to whatever degree, from having grievances by shaping their perceptions, cognitions and preferences in such a way*

*that they accept their role in the existing order of things, either because they can see or imagine no alternative to it, or because they see it as natural and unchangeable, or because they value it as divinely ordained and beneficial?"* (Lukes 1974:23 ff).

Lukes selv betrakter den tredimensjonale analysen som radikal, og sier at den endimensjonale er liberal, mens den todimensjonale er reformistisk. Sørhaug mener at denne lille klassiske boken om makt av Lukes sannsynligvis er *"det beste utgangspunktet for en noenlunde sofistikert diskusjon av maktbegrepet"* (Sørhaug 2004:28), mens Giddens på sin side påstår at det ikke er spesielt nyttig å skille mellom tre dimensjoner i makt (Giddens 1979).

### **3.1.6 Autoritet.**

For oss som lever i 2006 er det vanskelig å tenke seg et samfunn uten organisering. Men alt må vel ha en begynnelse, noe som en gang langt tilbake i tid har initiert denne organiseringen. Det må finnes noe som var der først, kanskje i form av forventninger, forhandlinger, verdivurderinger og rangeringer. *"Det må eksistere en slags rudimentær sosial kontrakt som, om ikke annet, uttrykker noe om hva en del relevante ting og hendelser betyr. Autoritetsforhold er forankret i slike sosiale fundamenter eller basale mellomværender"* (Sørhaug 2004:42). Slike autoritetsforhold er forankret i noe annet som ligger før, over, under eller foran de menneskene i det samfunnet som det er tale om akkurat nå. Til alle tider har det vært bestemte måter som samfunnene har bygget opp og fordelt autoritet på. Både mennesker og gjenstander har blitt tillagt autoritet og gjenstandenes autoritet har kommet til uttrykk gjennom mennesker. Sørhaug sier at *"autoritet er et ikke-lineært fenomen, da autoritet er et fenomen som bestandig ser ut til å vende tilbake til sitt eget utgangspunkt"* (Sørhaug 2004:20).

Victor Turner (Turner 1966 i Sørhaug 2004) sier at autoritet i den latinske etymologien fremstår som en vifte av meninger. Disse spiller på et knippe av elementer: erklære og garantere, gi tyngde eller øke, være en opprinnelse, forfatte og redegjøre for. Han sikter da mellom annet til auctoritas som er et juridisk begrep for noe som hadde evne til å skape trygghet i en transaksjon, til auctoritas venditoris som hadde med ritualer ved handel av særlig verdifull eiendom å gjøre, til augment som betyr å øke og til auctor som betyr en som har initiert eller forfattet noe. Den som legger noe til det som allerede eksisterer, er en autoritet, og selve tillegget blir bindeleddet mellom den saken noen er autoritet på, og de som aksepterer denne kunnskapen eller ferdigheten. Følgelig kan en autoritet initiere og forsterke

en kjede av hendelser fordi han selv er imellom noe. Som nevnt over sa Weber at herredømme var et spesialtilfelle av makt som betydde å befale i kraft av autoritet. Tian Sørhaug bygger det meste av sin tenkning omkring makt på Weber. Autoritet er i følge Weber legitimert makt.

### **3.1.7 Definisjon på autoritet.**

Sørhaug definerer autoritet som *”Den sammensatte kvaliteten ved relasjoner som får mennesker til å sette sin egen vilje og sitt eget skjønn til side og gjøre det de oppfatter at noen andre (eller noe annet) har sagt eller kommunisert”* (Sørhaug 2004). For at det skal være meningsfylt å snakke om autoritet, må denne tilsidesettelsen ha en frivilling dimensjon (Arendt 1958 i Sørhaug 2004). Som en sosiokulturell størrelse fungerer autoriteten likevel bestandig i et samspill med persepsjoner av nødvendighet, makt og tvang. Autoriteten(e)s uttrykk framstår som mindre enn en direkte ordre. Samtidig virker uttrykkene definitivt som mer enn et råd. Det at man beveger seg i spennet mellom tvang og råd, er trolig en sterk kilde til påvirkning og autoritet vil nok være en mer stabil form for påvirkning enn det både tvang og overtalelser har kraft nok til å initiere hver for seg. Det er ikke innholdet i det som blir sagt som gjør at den som lytter setter til side sin egen vilje og sitt eget skjønn, men hvem eller hva det tales på vegne av. Dersom man aksepterer at autoritet kan uttrykkes gjennom språk, impliserer det at det å etterkomme autoritet er en lyttehandling (Fiumara 1990 i Sørhug 2004).

*”Autoritetsutfoldelse er av dette et svært godt eksempel på en komplett språkhandling, og det er en språkhandling som er i stand til å bevege seg friksjonsfritt og nesten litt umerkelig mellom et råd og en kommando”* (Sørhaug 2004:44). Dersom et menneske godtar autoritet, betyr det også at vedkommende har gitt fra seg retten til å motta begrunnelser. På denne måten gir han/hun fra seg autonomi, men det er et frivillig og autonomt moment i denne avståelsen (Sørhaug 2004). Det er det som autoriteten utøves over, som bestemmer hvordan avståelsen blir. Selve avhendelsen av autoriteten kan være avhengig av situasjon og avgrenset av tid.

Dersom vi har å gjøre med autoritet over atferd og handlinger, dreier det seg om å få andre til ikke å ville å ville, og stoppe med det. Skjer autoritetsutøvelsen på tros- og ideologiforhold, kan den gå noe lenger inn i det enkelte individ. Det skal mye til at en som er underordnet i slike autoritetssituasjoner endrer sin egen atferd, selv om han føler sterke indre reservasjoner mot det han blir presentert.

Klarer autoriteten å forandre overbevisninger eller sette slike tilsides, har vi å gjøre med en sterk autoritet. I slike situasjoner handler det om å få andre til å ville å ville. Autoritet over menneskers handlinger og overbevisning handler alltid om påvirkninger av viljer, noe som betyr at autoritesutøvelse skapes gjennom indre relasjoner. Da er vi over på Sørhaugs relasjonelle ledelsesdefinisjon.

I følge Hannah Arendt ( i Sørhaug 2004) kan ikke autoritet reduseres til tvang eller til overtalelser. Dersom slike handlinger benyttes, så er det for å reparere autoritet som ikke fungerer etter intensjonen. Det betyr at autoriteten beveger seg i spennet mellom tvang og overtalelser, men noen former kan i følge Friedrich (Friedrich 1958 i Sørhaug 2004) virke som utsatte overtalelser. Andre ganger skjer autoritetsutøvelsen gjennom utsatt tvang, med tvangsbruk som truer i det fjerne. Det er nok ofte slik at tanken på eventuell tvangs- og maktbruk styrker autoriteten til utøveren.

Machiavelli har sagt i et av sine mest berømte utsagn at autoritet i mange situasjoner kan etableres og vedlikeholdes gjennom presis og sofistisert anvendelse av vold (Bailey 1988 i Sørhaug 2004). Det er slik at autoriteten ikke nødvendigvis er legitim og Hobbes har uttalt at autoritet, ikke sannhet skaper legitimitet (Schmidt 1988:33 i Sørhaug 2004).

Det kan være nødvendig å skille mellom legitim autoritet og rå autoritet. Rå autoritet kan spille på legitim autoritet, men ikke i all framtid. Dersom tilhengerne begynner å trekke autoriten i tvil og ikke lenger setter sin vilje til side, smuldrer autoriteten opp, selv stor fysisk overmakt kan løses seg opp i slike sammenhenger. Både potensiell og utøvd tvang kan virke stabiliserende på autoritet, og autoritetsutøvelsen er i kontinuerlig bevegelse mellom disse yttergrensene, samtidig som den ikke taper noen av dem av syne. Med dette friskt i minnet er det derfor viktig å være varsom ved tolkning av autoritesgrunnlag, og ikke begrunne dette utelukkende på ytringens form og innhold. Sørhaug sier at autoritative ytringer parallelt pendler og sklir mellom fornuft og følelser.

I følge Lukes har autoritet sine tegn og sine grunner (Lukes 1990). Tegnene kan være handlinger eller språkhandling, og grunnene kan for eksempel være politiske. Noen ganger går tegnene og grunnene i ett. Estetikk er både et åpent erkjent og et skjult trekk ved autoritet. Et eksempel her er alt det storslåtte som følger med de mektige statsledere på den ene siden, og det hverdagslige språket i organisasjoner som regulerer hierarkiet der, på den andre siden. Et karakteristisk trekk ved estetikk er i følge Lukes at den har en egenartet og kraftfull

kapasitet til å oversette mellom legitimitet og makt, mellom overtalelse og tvang, men denne oversettelsen kan selvsagt gå begge veier (Lukes 1990).

Autoritetsbegrepet og autoritetsoppfattelse er kulturelt betinget og det som det har handlet om i denne fremstillingen, er den vestlige. Et viktig trekk ved denne er tankegodset om tilsidesettelse av seg selv/sin egen vilje. I sin norske form baserer den seg på forhold mellom likeverdige individer med sterk grad av autonomi. Autoritetsoppfattelsen har sin base i et relativt isolert, indre rom i hver enkelt av oss (Sørhaug 1996 b, i Sørhaug 2004). Det er dette indre rommet det må tas hensyn til og som henvendelsene må gå til under utøvelse av autoritet.

Ordreformuleringer er kulturelt betinget og de kalles "face-work" (Goffman 1967 i Sørhaug 2004). Her til lands banker man på den andres indre rom og vendinger som "kunne du være så snill å ..", "når du har tid, kan du...", "jeg tror du må", og liknende måter å gi ordre på er formulert som hypotetiske vendinger. Den som blir spurt, kan på sin side svare "det skal bli", "selvsagt", "gi meg fem minutter" og liknende. Her har egentlig ikke den underordnede særlig valg, jobben skal gjøres og det innen rimelig kort tid. Når oppdragsgiver takker for endt tjeneste, kan utfører svare "bare hyggelig", "det var ikke noe bryderi" eller tilsvarende og derigjennom gjenopprette likeverdigheten til en viss grad. Disse vendingene er tillærte høflighetsfraser, og en kan ikke lese grad av tvang og frivillighet ut av dem, men de forteller om kulturelle forskjeller i interaksjon mellom individer og mellom individ og omgivelser. Det er svært nærliggende å assosiere "eierforhold" i autoritetsutøvelse. For eksempel har vi tradisjonelle oppfatninger om at arbeidsgivere "eier arbeidskraften", og en kan lure på hvor langt slike holdninger medvirker i autoritetsutøvelsen. Det moderne menneskets autonomi og oppfattelse av seg selv som ikke-salgsvare, motvirker slike holdninger, og forståelsen av "eiendom" må nødvendigvis bli svært forskjellig.

Det er to momenter ved samordning som autoritetsutøvelsen bygges rundt. For det første er det en vertikal linje, et hierarki mellom minst tre nivåer bestående av verdier, ledelse og underordnede, og for det andre er det muligheten for kausale relasjoner mellom personer. Disse kausale relasjonene innebærer at noen setter til side sin egen vilje eller skjønn på en slik måte at noen andres vilje blir en årsak. Organisering som er basert på oppgaveløsning utløser et hierarki av preferanser. Slike gruppedannelser har nok for det meste et verdifelleskap som er med og regulerer fordelinger, prioriteringer og rangeringer. "*Dersom en ny verdi adopteres, medfører dette alltid et hierarki*" (Dumont 1974:20, i Sørhaug 2004). Et

fundamentalt aspekt ved autoritet er at det er en kapasitet som man både kan ha og være (Friedman i Raz 1990, i Sørhaug 2004). Sørhaug mener at i jeger- og sankersamfunn er autoritet noe en må være. I samfunn som er karakterisert av enkel teknologi og lav produktivitet, små muligheter for lagring av overskudd og flyktige hierarkier med et svakt og bevegelig sentrum, er det generelt sett vanskelig å bygge opp stabile autoritetsposisjoner.

Går vi tilbake til linjen nevnt over, så er slekt et godt eksempel. Det å være i slekt med noen og ha nærhet til stamforeldre, vil kunne skape rangeringer. Slektslogikk gir muligheter for at posisjoner kan bli forutsetninger for autoritet. *”Man må ha autoritet for å være det”* (Sørhaug 2004:61). Det er ikke mulig å tenke seg en sosial orden og heller ikke et språk uten en webersk hinsidig dimensjon. Det finnes alltid referanser til noe før, under, etter eller over den virkeligheten man befinner seg innenfor. Slike referanser er usynlige, eller ikke-empiriske. Autoritet har trolig hele tiden opp gjennom historien vært tuftet på slektslogikk og på religion, og autoritetens mest kjente metafor har nok vært far eller ektemann. Slike metaforer har trolig fungert som modeller. Det er fortsatt slik at slektslogikken preger autoritetstankegangen i familiesammenheng, mens en i det offentlige rom ikke lenger ser så klar påvirkning fra dette historiske tenkesettet.

### **3.1.8 Makt i et relasjonelt perspektiv**

Vi har valgt å studere ledelse i et relasjonelt perspektiv og ser derfor også makt i et relasjonelt perspektiv. Om det relasjonelle perspektivet på ledelse sier Møller i en forelesning høsten 1999 at det betyr at vi ser på hvordan ulike aktører opptrer i forhold til hverandre, og hvordan aktører påvirker og påvirkes av strukturer når man skal forklare hvorfor bestemte resultater oppnås i en organisasjon.

I artikkelen *”Successful school leadership: the Norwegian case”* beskrives makt i et relasjonelt perspektiv slik: *”To see power as a relationship means that power relations are always two-way, even if the power of one actor in a social relation is minimal compared to another. Both the actions of subordinates and the actions of superiors influence the structure of domination.”* (Møller med flere: 2005).

I andre sammenhenger kunne man for eksempel valgt et strukturelt perspektiv på makt. Her ser en på hvilken makt som ligger i ytre forhold som rammer, økonomi, ressurser og organisering, eller en kunne valgt et individualistisk perspektiv hvor en studerer hvilke egenskaper eller ferdigheter enkeltpersoner har når man skal forklare maktforhold.

Giddens omtaler også makt i et relasjonelt perspektiv (Giddens 1979:93). Han plasserer makt som en kategori under endringskapasitet i de situasjoner der endringskapasitet handler om aktørenes forsøk på å få andre til å etterkomme sine ønsker. Han sier at makt på denne relasjonelle måten handler om aktørers dyktighet til å sikre et resultat i de situasjoner der en er avhengig av andres innflytelse. Bruk av makt i interaksjoner kan forstås som den muligheten deltakerne har til å komme fram med ulike løsninger som kan benyttes. På denne måten har de sjanse til å påvirke kursen.

Sosiale systemer er velregulerte og makt i sosiale systemer kan sees på som relasjoner mellom selvstendighet og avhengighet i sosial interaksjon. Maktrelasjoner er av denne grunn alltid tosidige, selv om makten til den ene aktøren eller det ene partiet i en sosial relasjon er minimal, sammenliknet med makten til den andre. Maktrelasjoner er relasjoner som består av selvstendighet og avhengighet, og selv den mest selvstendige aktør er avhengig i en viss utstrekning. På samme måte har den mest avhengige aktøren i en relasjon, en viss grad av selvstendighet.

### **3.1.9 Sammenhengen mellom makt, autoritet og tillit**

På vaskeseddelen til Tian Sørhaugs bok *"Managementalitet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi"* (2004) heter det om autoriteten at den beveger seg mellom kontroll og tillit og mellom makt og frivillighet. Han sier selv at boken ikke handler om ledelse, men om kunnskap om ledelse (Sørhaug 2004:15). Ledelsesdefinisjonen fra boken *"Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering"* (Sørhug 1996) finner vi, etter det vi kan se, ikke igjen i den nyeste boken. Det er den ledelsesdefinisjonen vi bygger vår oppgave på. Sørhaug bygger mye av sin tenkning omkring makt på Weber. I følge Weber er herredømme et spesialtilfelle av makt som betyr å befale i kraft av autoritet. Autoritet er i følge Weber legitim makt. På denne bakgrunn velger vi å benytte begrepet makt når Sørhaug benytter det, og begrepet autoritet når han gjør det.

## **3.2 Tillit**

Tillit handler gjerne om å ville hverandre vel og å støtte hverandre. I en slik oppfatning av tillit handler tillit om relasjoner mellom mennesker. Vi snakker også om å ha tillit til noe, for eksempel om å ha tillit til skolen. Da tenker vi på skolen som institusjon. Tillit handler om å stole på at ting skal skje og at andre vil gjøre det man forventer, men likevel ikke helt kan vite hva er. Det er ikke lett å forstå innholdet i begrepet tillit selv om vi har mange synonymer for



tillit i språket vårt, ord som å stole på, ha tro på, sette sin lit til med videre. Dette er ord som vi ofte bruker i hverdagen. Tillit og makt henger sammen. *"Ved siden av makt er ledelse avhengig av tillit for å nå fram med påvirkning. Tillit består av gjensidige forventninger til noe som ennå ikke er realisert, og det gjør ethvert tillitsforhold sårbart. Det kan ta lang tid å utvikle et tillitsforhold, og det er fort gjort å rive det ned"* (Møller 1996:24). Sørhaug sier at begge er uttrykk som kan fylles med forskjellige ting, og som først blir meningstette når de brukes i en spesiell sammenheng. Tillit forutsetter makt, men makt forutsetter også tillit, sier han, og påpeker at hvis man misbruker makten, så vil tilliten forvitte. Han peker også på at mennesker ikke tør å ha tillit til hverandre, hvis det ikke er noen som kan sanksjonere illojalitet og stoppe potensiell vold. *"Utvikling av tillit forutsetter at det finnes en ledelse som har makt til å sanksjonere illojalitet og vold, men som ikke bruker makt slik at interne og eksterne maktforhold blir umulig"* (Sørhaug 1996:26). Han poengterer at en slik beskyttelse forutsetter at noen har makt. Møller beskriver også et gjensidig forhold mellom makt og tillit. *"Formell ledelse baserer seg samtidig og i de samme relasjoner både på makt og tillit, og det er størrelser som truer hverandre. Formelle ledere må ha en troverdig mulighet til maktbruk"* (Møller 1996:24).

Vi vil benytte Sørhaug sin og Giddens sin definisjon av tillit i analysen av empirien i oppgaven vår.

Sørhaug benytter en definisjon av tillit som er utarbeidet av Mauss, 1924/1966: *"Tillit har også kvaliteter som minner om energi. Den skaper betingelser for og mobiliserer til handling og samhandling. Tillit uttrykker et dypt paradoks ved det sosiale samtidig som den representerer "mirakuløse" løsninger på det samme paradokset. Tillit handler både om å stole på gaven som ennå ikke er gitt og på at en slik gave kan bli gitt uten gjenytelse"* (Sørhaug 1996:22). Når han bruker ordet *også*, refererer han til begrepet makt. Dette er en forståelse av tillit som vi vil benytte.

*"Hvis man ikke har tillit, kan man verken ha den eller få den, og hvis man ikke har den på forhånd, burde man sånn sett heller ikke være i stand til å få den,"* poengterer han, og understreker at tillit forutsetter at tillit finnes, at tillit med andre ord forutsetter seg selv. Tillitsforhold er dermed alltid paradoksale. Tillitsforhold består av gjensidige forventninger som ikke ennå er realisert, men som finnes i kraft av disse forventningene. Dette innebærer en risiko. Man må ta et valg uten å vite konsekvensene av valget. Tillit er annerledes enn annet som brukes. Ved bruk, blir det ikke mindre av det. Bruk av tillit kan derimot skape mer tillit.

Ved å gi tillit, kan man skape mer tillit. Om man får tillit, kan man gis mer tillit. Sørhaug sammenligner dette med barnets utvikling av gjensidighet. Ved å lære empati, ved å kunne sette seg inn i en annens situasjon, ved å samhandle, erverves ”*nådegaven*” for å utvikle seg, sier han. Tillit fås og gis i et fellesskap. Det er umulig å erverve seg dette alene. Samtidig er et tillitsforhold svært skjørt. Tillit omfatter forventningen om at den andre vil opptre konsistent, handle fritt for motsigelser, og holde hva man lover. Man må dessuten bli vist tillit for å gi tillit. Samtidig må forventninger kommuniseres på et eller annet vis. Sørhaug hevder at tillit er vanskelig å begripe og at dette kommer av at det, på samme måte som makt, kan forstås som ”*flytende uttrykk*”. Han henter begrepet flytende uttrykk fra Levi-Strauss, 1957/1987, som hevder at tillit uttrykkes, som makt, gjennom ord eller andre tegn. Disse tegnene signaliserer tilliten og varsler om hva som kan komme etterpå. ”*Å satse på tillit, innebærer å tro på tegn. Tillit er et vågestykke hvor man går ut av den tilgjengelige informasjonen som finnes*” (Sørhaug 1996).

### **3.2.1 Tillit i et relasjonelt perspektiv og tillit til systemer**

Aslaug Kristiansen (2003) viser i sin doktoravhandling ”*Tillit og tillitsrelasjoner i undervisningssammenheng*” til blant annet Niklas Luhmann og Anthony Giddens teorier om tillit. Hun peker på at disse to har det til felles at de mener tillit ikke bare sees som en relasjon mellom personer, men også i forhold til systemer eller institusjoner. Dette er interessant fordi det gjør det mulig å drøfte begrepet tillit ikke bare i forholdet mellom personer, som for eksempel leder og medarbeider, men også tillit i forhold til skolen som institusjon, og i forhold til ledelse av skolen slik den fremstår både innad og utad.

### **3.2.2 Tillit som forenklingsmekanisme**

Vi vil nevne Niklas Luhmann, en tysk professor som døde 1998, 71 år gammel. Han studerte rettsvitenskap og benyttet et systemteoretisk rammeverk når han gjorde sine analyser av tillit. Selv om vi benytter et relasjonelt perspektiv på ledelse, vil vi se litt nærmere på Luhmann sin teori. Han bruker systemer eller systemdannelser som en måte å forenkle kompleksitet på slik at det er lettere å finne løsninger på problemer, og hans klare distinksjoner er nyttige når vi søker å forstå begrepet tillit. Siden systemer bare kan forholde seg til en liten del av omverdenen, mener han at det må foretas valg, og at dette innebærer en risiko. Kristiansen siterer Luhmann: ”*Når utgangspunktet er et problem (spørsmålet om kompleksitet), en analyse og sammenligning av ulike problemstillinger, er tillit til forskjell fra mistillit, en mer*

*effektiv kompleksitetsreducerende mekanisme*" (Kristiansen 2003:117). Dette handler om forenkling. Tillit forenkler og gjør situasjonen mer oversiktlig ved at man tar en risiko. Hvis man ikke risikerer noe, kan man heller ikke løse problemene, mener Luhmann. Spørsmålet om tillit og usikkerhet er hos han knyttet sammen med tid og kontingens. Kontingens omtales som det ubestemte. Dette innebærer at en viser tillit til at noe skal skje i fremtiden og som en ikke kan vite noe sikkert om eller ha kontroll over. Når det handler om tid, omfatter tillit at man kan forestille seg hvordan fremtiden skal bli og oppføre seg som om dette var sikkert. Tillit brukes for å forstå og redusere det komplekse slik at man lettere skal kunne leve med en usikkerhet. Tillit handler dermed om å ta valg i forhold til en fremtid man ikke vet noe om, eller med andre ord det ubestemte. Dette skaper behov for refleksjon, mener Kristiansen. Hun mener Luhmann trekker et skille mellom makt og tillitshandlinger ved at makt følger en mål-middel-beslutning, mens tillit ikke følger en slik form. Dette handler hos Luhmann om tillitens egenart. Makt handler om å ta riktige beslutninger, få kontroll og styre prosessen. På denne måten brukes makt til å redusere den sosiale kompleksiteten. Tillit handler om å gå bakenfor den informasjonen som er tilgjengelig og generalisere forventet atferd ved å erstatte den manglende informasjonen med en tilnærmet sikkerhet. I dagens samfunn må vi skape mening selv siden vi ikke lenger kan følge tradisjonelt baserte innfallsvinkler for meningsdannelse. Kristiansen mener Luhmanns oppfatning av tillit både kan opptre spontant og refleksivt.

### **3.2.3 Fortrolighet, tiltro og tillit, risiko og fare**

Luhmann differensierer mellom begreper som fortrolighet, tiltro og tillit. Før Kristiansen ser nærmere på forskjellen mellom disse begrepene, beskriver hun Luhmanns vinkling på erkjennelse. Hun hevder at erkjennelse hos Luhmann blir sett som en operasjon der operasjonen handler om *"å markere en forskjell og at forskjellene ikke oppstår av seg selv"* men at det er systemet som selekterer forskjellen. Dette har som konsekvens at mennesket alltid vil opptre innenfor horisonten av det kjente. Mennesket vil aldri forlate den verden det er fortrolig med eller velkjent med, den familiære verden. Som avgrensning av denne familiære verdenen, benyttes begrepet horisont. Vi skyver grensene etter hvert som vi beveger oss, men vi holder oss alltid innenfor dem selv om vi vet at det finnes en ukjent verden utenfor horisonten av den verden som vi er kjent med. Dette er i følge Kristiansen et systemteoretisk utgangspunkt.

Fortrolighet og håp ser bort fra at det er noe ubestemt eller noe som man bør vurdere, men tiltro og tillit reflekterer dette aspektet. Tillit brukes om risikosituasjoner som krever personlig involvering, mens tiltro ikke baserer seg på noe slikt. Det handler om tiltro når man ikke behøver å vurdere ulike alternativer, mens tillit alltid vil gi rom for alternativer. Tillit vil dermed være en risikofylt investering hos Luhmann. Det er likevel glidende overganger mellom tiltro og tillit. Det fins alltid en mulighet for at tillit kan utvikle seg til tiltro og at tiltro kan utvikle seg til tillit. Distinksjonen mellom tillit og tiltro avhenger av hva som til enhver tid gir systemet. Kristiansen mener at den personlige tilliten slik Luhmann fremstiller den, mangler en varig karakter. *"Tillit presenteres som en form for beslutning der vurdering av risiko vil inngå som et aspekt ved beslutningen"* (Kristiansen 2003: 125).

Luhmann skiller i følge Kristiansen mellom risiko og fare. Mens risiko knytter seg til konsekvenser av egne valg i en moderne tid preget av vitenskap og teknologi, handler fare om at situasjoner som plutselig oppstår anses styrt av skjebnen eller av en plan som Gud har laget. Risiko er altså et fenomen innen moderne problematikk, og tillit er en mekanisme som systemet kan benytte for å redusere kompleksiteten. Å ta valg, innebærer å velge bort noe. Hos Luhmann er det systemene som gjør valg, og det innebærer å ta en risiko. Systemet produserer dermed en risiko for seg selv, sier Kristiansen.

Kristiansen mener at aktørperspektivet er fremmed i systemteoretisk rammeverk. Ved personlig tillit bestemmer aktøren seg for å gjøre noe. Dette innebærer en handling og en bevissthet, man tar en avgjørelse og løper en risiko. Det kan bli enten seier eller tap, og det gis rom for individuelle forskjeller. Noen unngår risiko og holder seg til det de er fortrolig med, mens andre søker risiko. *"Det individuelle understrekes ved at en personlig tillit helt og holdent vil være basert på systemets egne iakttagelser og refleksjoner over disse iakttagelser"* (Kristiansen 2003: 127). Tillit og mistillit kan koordineres ved at tillit kan intensiveres side om side med mistillit. Det finnes ikke *"grace"*, eller *"nåde"* hos Luhmann. Det er ikke et du som møter et jeg. Analysen av tillit blir hos Luhmann presentert som en funksjonell analyse hvor man har fokus på problem og løsningen av disse problemene. Siden vårt moderne samfunn øker i kompleksitet, mener Luhmann at dette skaper et *"krav om et mangfold av selektive prosesser"*. Det bidrar til å skape behov for flere former for tillit der ulike tillitsstrukturer preges av flytende tilpasninger, stor fleksibilitet og mange overgangsmuligheter. *"Den sosiale orden faller ikke sammen om man slutter å ha tillit til de få menneskene man kjenner. Bevegelsene preges ikke av brudd i Luhmanns systemteoretiske tilnærming"* (Kristiansen 2003: 128). *"Fleksibilitet kan i et systemperspektiv defineres som*

*ubundet kapasitet som umiddelbart er anvendelig i håndteringen av nye situasjoner”* (Bateson 1973 i Sørhaug 1996:111).

Luhmanns tillitsbegrep omfatter ikke normative prioriteringer eller etiske element som baserer seg på felles moralske bånd. Han opererer ikke som Habermas med en livsverden som stiller spesielle gyldighetskrav til kommunikasjon. Livsverden slik Luhmann oppfatter den vil være individuell, mener Kristiansen. Hun hevder videre at det er umulig å bygge noen sosial teori på begrepet livsverden i Luhmanns betydning, og hun påpeker at det hos Luhmann er individet og individets egne iakttagelser og vurderinger som er naturlig utgangspunkt for drøfting av tillit, ikke relasjonen.

Luhmann skiller mellom tiltro relatert til abstrakte systemer og tillit i personlige systemer. Forskjellen mellom disse er knyttet til distinksjonen mellom fare og risiko.

### **3.2.4 Tillit til mennesker og tillit til ekspertsystemer**

Vi lever i en tid som er preget av at endringer skjer svært raskt og at de beveger seg med hurtig tempo over store deler av verden. Vi går nå over til en annen teoretiker som analyserer begrepet tillit i moderne tid. Anthony Giddens er britisk sosiolog født i London 1938. Han påpeker at den ekstreme endringshastigheten vi opplever, endringens rekkevidde og moderne institusjoners indre natur innvirker på vår opplevelse og forståelse av den verden som vi lever i, men han hevder at vi fortsatt befinner oss i moderniteten. Det hjelper ikke å finne opp nye begreper som postmodernitet for å forklare og forstå den tiden vi lever i, mener han.

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 tro på en annens redelighet eller kjærlighet eller på riktigheten av abstrakte systemer (fagkunnskap)”* (Giddens 1997: 32).

I denne definisjonen av tillit fokuseres det på hvordan individet investerer sin tiltro eller tro enten i et systems troverdighet eller til personers kjærlighet eller gode vilje. Det opereres med to former for tillit. Den ene formen er tillit mellom mennesker som kjenner hverandre godt, og som har vist at de er pålitelige i hverandres øyne. Den andre formen for tillit, er tilliten til ekspertsystemene i det moderne samfunn (Møller 2004). Giddens drøfter temaene sikkerhet og fare, tillit og risiko. Hans tillitsbegrep er svært sammensatt, og selv om han har mer flytende overganger mellom de forskjellige termene enn Luhmann, gir han uttrykk for at

Luhmanns klare distinksjoner bidrar til at vi har fått større forståelse for hva tillit i moderne tid innebærer.

Giddens har utviklet tre termer som han mener griper det moderne livet og dens dynamikk på en bedre måte enn tilnæringsmåter som andre tidligere har benyttet. De sentrale dynamiske prosessene hos Giddens er atskillelsen av tid og rom, utleiringen av sosiale systemer og modernitetens refleksivitet (Giddens 1997: 44). Han mener dette er kildene til det han karakteriserer som modernitetens dynamiske natur og dens verdensomspennende karakter. Som eksempel på atskillelse av tid og rom og utleiringsmekanismer bruker han blant annet banksystemet. Når vi låner penger som skal brukes her og nå, men som skal betales tilbake over tid, skiller vi mellom tid og rom, hevder han. Hvem som bruker pengene, når det skjer eller hvor, er uvesentlig når vi har tillit til at man har samme forståelse for verdien av dem. Dette kan vi gjøre fordi det finnes en tillit til et system som gjør dette mulig. Å skille tid og rom er en forutsetning for utleiringsprosessen. Som eksempler på utleiringsmekanismer, bruker han penger og eksperter. Dette er to typer system som Giddens mener er svært viktige i utviklingen av moderne samfunnsinstitusjoner. Han omtaler disse som skapelsen av symbolske tegn og etablering av ekspertsystemer. *"Tillit eksisterer når vi har tro på noen eller tror på et prinsipp. Denne "tro" har et pragmatisk element basert på erfaring med at slike systemer normalt fungerer etter hensikten"*, sier Giddens (1997). Møller sammenligner her med for eksempel bankterminaler og skolens ekspertkunnskap. Ekspertise kan også vandre i tid og rom. Felles for både penger og ekspertsystemer er at en må ha tillit til dem for at de skal kunne fungere (Kristiansen 2003). *"Tillit er forbundet med fravær i tid og rom. Det ville ikke være noe behov for å ha tillit til noen hvis vedkommendes handlinger hele tiden var synlige og hans tankeprosesser var transparente, eller å ha tillit til noe system dersom dets virkemåte fullt ut var kjent og forstått"* (Giddens 1997:31). I følge Giddens er derfor den viktigste betingelsen for et tillitsbehov ikke fravær av makt, men fravær av full informasjon.

Giddens påpeker at vi lever i en verden som i stor grad er preget av usikkerhet, og at vår moderne tid preges av økt globalisering både innen media, utdanning og teknologi. Han mener at både gamle tradisjoner og etablerte vaner derfor mister mye av sin tradisjonelle betydning og forstår den moderne verden på bakgrunn av en dobbel hermeneutikk. På den ene side er sosiologisk kunnskap basert på alminnelige aktørers begreper. På den annen side vender begreper som er dannet for å reflektere over samfunnet, tilbake til aktørene *"handlingsunivers"*. *"Sosiologisk kunnskap snor seg inn og ut av samfunnslivets univers og rekonstruerer både seg selv og dette universet som er en integrert del av denne prosessen."*

*Dette er en refleksiv modell*" (Giddens 1997:20). Giddens mener at økt kunnskap som beskjeftiger seg med levende mennesker ikke vil føre til større sikkerhet omkring menneskelige livsbetingelser. Han avviser at sosiologi utvikler ny kunnskap om sosialt liv som kan brukes til kontroll eller forutsigelse av fremtidige forhold. Samfunnsvitere får ikke akkumulert kunnskap på samme måte som naturvitere, påstår han. I vår moderne tid er derimot ingen ting sikkert lenger, og det stilles spørsmål ved områder som man tidligere opplevde som sikker viten innen både vitenskap og religion.

Giddens beskrivelse av tillit er i likhet med Luhmanns basert på at det mer er vilkårligheter og betingelser skapt av mennesker som styrer, enn at det er Gud, skjebnen eller naturfenomener. *"Mennesket er i dag overlatt til seg selv, sine egne valg og den risiko som de ofte selv har skapt"* (Kristiansen 2003:135). Giddens påpeker at vi stadig må lage oss forestillinger om hva som kan komme til å skje fordi det finnes flere mulige framtidsperspektiv. Fordi tilværelsen preges av usikkerhet, kan vi tenke oss ulike scenarier, og siden tillit er underlagt den refleksive bevisstheten, gjør dette tillit til gjenstand for kontinuerlig vurdering og revurdering. Den refleksive bevissthet stiller spørsmål. Samtidig finnes det elementer som binder sammen og integrerer, som stabiliserer og opprettholder. Giddens mener, i motsetning til Luhmann, at grunnleggende tillit som dannes i tidlig barndom, gjør individet i stand til å takle usikkerhet og skiftende forhold. *"Den tillit som utvikles mellom mor og barn i tidlig levealder, blir en slags vaksine som gjør barn i stand til å takle det voksne livets mange utfordringer"* (Giddens 1992:100). Overveielser, vurderinger og tro på personer og systemers pålitelighet virker som stabiliserende komponenter.

Tillitsbegrepet til Giddens er komplekst og består både av kognitive og emosjonelle komponenter. Disse gir ulike typer viten, fremkommet av blind tro i den ene ytterlighet eller mestringsopplevelse basert på grundig gjennomtenkning og analyse i den andre. Når risiko spiller en betydelig rolle, og en refleksiv bevissthet bygger på vurdering og stadige revurderinger, skapes inntrykk av bevegelse og uro. Kristiansen kaller dette urolig tillit og tenker da på tillit som man i liten grad slipper seg løs i eller hengir seg i, og hvis man skulle komme til gjøre det, så vil den refleksive bevisstheten settes i gang igjen og starte en ny refleksjon over nettopp denne hengivelsen. *"Modernitet er gåtefull i sin kjerne"* (Giddens 1997:42). Der det tidligere var svar, sitter vi igjen med spørsmål. En allmenn bevissthet om fenomenet blir til en uro som rammer alle.

Giddens velger å ikke opprettholde samme klare skiller mellom tiltro og tillit, fare og risiko som Luhmann. Hans tillitsbegrep samsvarer med utviklingen innenfor det moderne. Tillit eksisterer i en kontekst som er sosialt skapt og der fare og risiko er nært forbundet, men ikke identiske. Det innebærer flytende og prosessuelle elementer. Det prosessuelle betyr at klare distinksjoner eller forskjeller er lite fremtredende. Tillit er hos Giddens som nevnt en mer permanent eller kontinuerlig tilstand enn hos Luhmann, som beskriver ”*tillit som en beslutnings- og seleksjonsprosess*” (Kristiansen 2003:140).

### **3.2.5 Tiltro og tillit, fare og risiko**

Giddens mener at risiko og tillit griper inn i hverandre, at tillit er forbundet med risiko og at tillit er nyttig når man skal vurdere sannsynligheten for farene ved bestemte situasjoner. Dette medfører i følge Giddens at man kan løpe en risiko selv om man ikke handler. Risiko er ikke bare et spørsmål om individuelle handlinger. Det vises til for eksempel situasjoner som større katastrofer eller internasjonale krigssituasjoner. Vi tenker i denne forbindelse også på den alvorlige terrørsituasjonen som har oppstått i vår moderne tid. Her er det forbundet med like stor risiko å la være å handle, som å gjøre noe. Risiko er forbundet med fare, hevder Giddens, og dermed er det flytende grenser også mellom risiko og fare. *"Samtidig omtaler Giddens risikoavveininger når det gjelder tillit som en stort sett bevisst prosess. Man foretar noen sannsynlighetsberegninger av hvor stor risiko man løper, for eksempel i lys av andres og egen faglige dyktighet og sjanse. Risiko kan i en viss grad være kalkulerbar"* (Kristiansen 2003:142). Men det kan være vanskelig å vite om en eventuell tillitssvikt kan knyttes til en selv eller omgivelsene rundt. Siden senmoderniteten i større eller mindre grad er preget av mye risiko, må man stadig foreta avveininger i ulike valgsituasjoner. Og det er ikke nødvendigvis så lett å finne ut om det er personlig tillitssvikt eller systemet som svikter. Alle valgene og usikkerhetsmomentene som vi stilles ovenfor i dagens samfunn, gir behov for et tillitsbegrep som er fleksibelt. Termene tiltro, tillit, fare og risiko fremstilles hos Giddens som flytende tilstander. Kristiansen påpeker at Giddens tillitsbegrep dermed gir mulighet for flere overganger og kombinasjonsmuligheter enn Luhmanns med sine klare distinksjoner. Nye relasjonsformer gir behov for nye termer. *"Dette bidrar til å legitimere et behov for å perspektivere tillit på en annen måte enn det som er forbundet med enten-eller-posisjoner"* (Ibid.:142). Kristiansen hevder at det finner sted en dreining i Luhmann og Giddens fremstilling av tillit. Denne dreiningen er mest fremtredende hos Giddens, og den handler om en dreining fra fellesskap til viten.



### 3.2.6 Sosiale relasjoner i moderne tid

Tidligere ble sosiale relasjoner i større grad bundet til familie og slekt, gamle tradisjoner, felles verdigrunnlag og lokal tilhørighet. I senmoderniteten utvikles nye relasjonsformer. Disse knyttes samtidig både til det vennskapelige og det forretningsmessige. Giddens beskriver disse formene som *"de rene forhold"*. I slike relasjoner bidrar partene aktivt til å etablere og vedlikeholde relasjonen, og opprettholdelsen av den omfatter jevnlig forhandlinger. De kan også løsrives fra tid og rom i og med at de kan vedlikeholdes på tross av store avstander. Det som særskilt skiller disse nye forholdene fra tidligere tillitsrelasjoner, er at de ivaretas mer for deres egen skyld eller ut fra hvilken nytte man har av dem. For at tilliten skal kunne tilpasses dette, kreves det at den er fleksibel nok og at den arbeides eller forhandler frem. *"Tillitens utfordring blir å knytte forbindelser og å gi en opplevelse av at personers og systemers virksomhet ikke er tilfeldige og vilkårlige, heller ikke når de blandes inn i hverandre"* (Ibid.: 2003:143). De tradisjonelle skillene mellom det offentlige og det private oppheves. Det samme gjelder skillet mellom livsverden og systemverden, mener Kristiansen. Dermed blir karakteristika ved tillit *"forbindelser både til det nære og intime, det offentlige rommet og ivaretagelse og funksjonen av abstrakte systemer"* (Ibid.:144).

Giddens har en dobbelthet i sin analyse. På den ene siden finner vi tillit som er oppstått i samspillet mellom barn og voksen. Dette er et relasjonelt perspektiv. På den annen side tenkes tillit som en individuell kapasitet til å håndtere ambivalens og usikkerhet. Dette oppleves nødvendig i en moderne tid preget av globalisering. Skoleleder har ansvar for initiering og gjennomføring og vurdering av opplæring, planer og reformer. *"Moderne styreformere avhenger av en kompleks serie av tillitsrelasjoner mellom politiske ledere og befolkningen"*, hevder Giddens (1997:70). Han påpeker en forbindelse mellom tillit og ontologisk sikkerhet som han mener er en svært viktig form for sikkerhetsfølelse. *"Ontologisk sikkerhet har å gjøre med det "å være", eller uttrykt fenomenologisk, "væren-i-verden". Men det er snarere et emosjonelt enn et kognitivt fenomen, og er forankret i det ubevisste"* (Ibid.: 71). Ulike omstendigheter innvirker på om tillit bygges opp eller tapes.

Møller påpeker at Giddens har to former for tillit som er ganske likt en teoretiker som heter Warren. Han (1999) skiller mellom *"trust"* og *"confidence"* hvor confidence betyr tiltro, dvs. at man baserer seg på tidligere erfaringer, mens trust kan oversettes med tillit, og her baserer man seg på at den man gir sin tillit til, ikke vil svikte. Tiltro er basert på fortid, mens tillit er basert på fremtid. Warren deler i følge Møller tillit inn i partikulær tillit og generalisert tillit.

Generalisert tillit innebærer å ha tillit til systemer, mens partikulær tillit handler om å ha tillit ansikt til ansikt. Ansikt til ansikt relasjon befinner seg mellom mennesker med felles interesser og som er kulturelt bundet til hverandre. Groundwater-Smith og Sachs (2002) bygger videre på Warren og sier "*at tillit er en kvalitet som demonstrerer en forventning om at man kan stole på den annen part vil opptre på ærlige og redelige måter, enten det er snakk om en venn, en lærer, en politiker eller en større institusjon som en skole, en kirke eller en bank*" (Møller 2004:150).

Giddens og Luhmann har begge et perspektiv på tillit som rommer et individfokuset perspektiv, men Giddens perspektiverer tillit også som et forhold mellom mennesker. Det individfokusede perspektivet på tillit omfatter hos Kristiansen to varianter av tillit, en forbeholden tillitsvariant og en variant av tillit som omfatter tiltro til systemet, i denne sammenheng tenker vi på institusjonen skole.

### **3.2.7 Umiddelbar og forbeholden tillit**

Både Luhmann og Giddens beskriver tillit i et individperspektiv, men Giddens har også et relasjonelt perspektiv på tillit. Innenfor en forbeholden tillitsvariant blir tillit analysert som noe som finnes i individet. Den rettes mot noen personer eller systemer og kommer til uttrykk i individets atferd. Dette tillitsbegrepet er som sådant psykologisk basert. Møller gir som eksempel på forbeholden tillit, de situasjoner der rektor vurderer ulike hensyn og tar i betraktning hvilke erfaringer de har fra lignende situasjoner. Den forbeholdne tilliten er basert på risikovurderinger sett fra individets synspunkt, men oppstår først mellom personer eller mellom person og system.

En individfokusede orientering omfatter spørsmål om viten, om individets behov for informasjon og kunnskap om det aktuelle objektet. En vil umulig kunne ha full kontroll siden er aldri kan ha full oversikt, verken vedrørende relasjoner eller relasjoner til systemer. Dette må en i et individuelt perspektiv leve med i et moderne samfunn. Mennesket er stilt utenfor skaperverket og må finne mening i seg selv.

Luhmann kan settes opp i mot Knud E. Løgstrup og Martin Buber, to forskere som orienterer tillit ut fra fellesskapets tanker og idealer og med en religiøs begrunnelse. Buber beskriver tillit som umiddelbar. Dette er en tillit som befinner seg "*mellom personer*", - ikke i omgivelsene eller i selve personen. Her har jeg-et rollen som mottaker. Tilliten kan bare bekreftes gjennom møtet med du, for eksempel "*gyldne øyeblikk*" mellom leder og

medarbeider, eller mellom lærer og elev. Den umiddelbare formen for tillit er i følge Kristiansen best egnet i konfliktsituasjoner der mennesker føler seg krenket eller såret. Både Løgstrup og Buber ser mennesket som del av et religiøst univers der det er mennesket som utfordres av universet, ikke motsatt (Kristiansen 2003).

Møller mener imidlertid at det må være flytende overganger mellom disse to tillitsvariantene (Møller 2004: 152ff). Hun gir uttrykk for at skoleledelse må sees i lys av både den forbeholdne og den umiddelbare tillitsformen. Den umiddelbare formen for tillit kommer i følge Møller til uttrykk i relasjoner preget av jevnbyrdighet. Dette skjer for eksempel der skoleleder åpner seg for henvendelser fra medarbeidere uten å vurdere hvilken risiko man eventuelt løper. Hvis man derimot reflekterer over hvilke medarbeidere man kan stole på og ha tillit til, beskriver hun det som en forbeholden tillit. Denne forbeholdne tilliten innebærer alltid en risiko. Tillitsforhold er alltid paradoksale: *"De forutsetter seg selv fordi de består i gjensidige forventninger til noe som ennå ikke er realisert, og som derfor bare har sin eksistens i kraft av disse forventningene (Sørhaug 1996:23)"*. Møller poengterer som Sørhaug at tillit er å gi uten å være sikker på å få noe tilbake, og at å ha tillit gjerne bygger på en blanding av fornuft og følelser.

*"Ledelse oppstår i møtet med mennesker og er dermed dypest sett relasjonell i sin karakter. Det er bare når man blir bedt om å fortelle om sitt liv som leder at lederidentitet skapes fra individuelt synspunkt. Men praktisk utøvelse av ledelse vil alltid være relasjonell og basert på en gjensidighet. Man kan ikke være leder uten noen å lede"* (Møller 2004:69).

### **3.2.8 Krysningpunktet mellom makt og tillit**

Ledelsesfunksjonen befinner seg i følge Sørhaug i et krysningpunkt av den motsetningsfylte avhengigheten mellom makt og tillit. Utvikling av tillit forutsetter at det finnes en ledelse som har makt til å sanksjonere illojalitet og vold, men som ikke bruker makt slik at interne og eksterne tillitsforhold blir umulige. En slik beskyttelse forutsetter at noen har makt. Makt truer tillit, for den kan brukes til å overkjøre eller tvinge andre. Men makt kan ikke fungere på egen hånd over tid. Man må ha tillit for å opprettholde makten, ellers faller den til slutt sammen.

Både makt og tillit henviser til prosesser som innenfor en webersk terminologi er religiøse. Makt og tillit er i seg selv usynlige, ikke-materielle størrelser. Gjennom å påkalle krefter opprettes en direkte forbindelse mellom ord (eller andre tegn) og hendelser.

## 4. Metode

Som teorigrunnlag for det metodiske arbeidet har vi i hovedsak benyttet Ragin (1994), Kvale (2002) samt Holter og Kalleberg (2002). Vi vil innledningsvis kort belyse metode generelt, se på de tre hovedinndelingene av metoder og si noe om forskjellen på dem. Deretter går vi dypere inn på den kvalitative metoden. Avslutningsvis vil vi beskrive hvordan vi har jobbet rent metodisk med vår studie.

### 4.1 Om forskningsmetoder

Vi kan benytte ulike tilnærminger innen forskning. En tilnæringsmåte er å ta utgangspunkt i et relativt lite antall tilfeller og søke å finne mange felles kjennetegn på tvers av disse. Å se etter det generelle i det spesielle betegnes som en kvalitativ metode. En annen strategi er å ta utgangspunkt i et stort antall tilfeller for så å finne korrespondanser mellom et begrenset utvalg av egenskaper. Å se etter det spesielle i det generelle karakteriseres som en kvantitativ metode. En tredje innfallsvinkel er en integrering av disse. Den kalles en komparativ metode. (Ragin 1994). Vi har valgt en kvalitativ tilnæringsmåte i vårt forskningsopplegg.

Ragin stiller visse krav til forskningsopplegg uavhengig av metode. I følge han forventes det at fenomenene som studeres skal være samfunnsmessig relevante og representasjoner forskeren(e) kommer fram til, skal være relevante i forhold til teorier. Innsamlet materiale skal basere seg på passende data som er hensiktsmessig samlet og systematisk analysert (Ragin 1994:15). Tidligere ble det snakket mye om kvalitative eller kvantitative metoder. De virket for mange uforenlige. Grønmo hevder at metodene ikke er rene motsetninger, men snarere ofte har innslag av hverandre og utfyller hverandre. *”Etter min oppfatning er det imidlertid viktig å holde fast ved at begrepene kvalitativ/kvantitativ i første rekke refererer til en egenskap ved de dataene som samles inn og analyseres”* (Grønmo i Holter og Kalleberg 2002:73). Et forskningsdesign tar gjerne utgangspunkt i en problemstilling eller en hypotese. Kalleberg (2002) sier det er (forsknings)spørsmålene som avgrenser det vi ser etter. Samtidig anbefaler han å forske innen temaer man selv har hatt erfaring med.

Ved hjelp av de samfunnsvitenskapelige metodene både organiserer og tolker en data. Hovedmålet for slik forskning er i følge Ragin å prøve å identifisere orden og regularitet i kompleksiteten som karakteriserer samfunnet, for så i neste omgang å prøve å skape fornuft

av funnene. I følge Tone Kvernbekk er en av de viktigste begrunnelsene for å benytte metode å kvalitetssikre holdbarheten i de påstandene en reiser i forskningen (Kvernbekk i Lund red. 2002).

Tradisjonelt har den kvantitative metoden vært den rådende, og det er først i de senere tiår at den kvalitative metoden har vunnet innpass. Uten at man forsket innen et stort antall tilfeller, gjorde eksakte målinger, gjennomførte kontroll og derpå følgende statistiske beregninger, var forskningen tidligere ikke regnet som gyldig. Den kvantitative forskningens enerådende posisjon er begrunnet i den tradisjonelt sterke stillingen til naturvitenskapene, og i den filosofiske strømmingen kalt positivismen. Den kvantitative forskningen og den kvalitative forskningen stod lenge i konkurranse med hverandre. I dag er holdingen den at metodene kan utfylle hverandre med sine ulike sterke og svake sider og slik kan man få fram et bedre bilde av de/det forhold en studerer. Det finnes ikke holdepunkter for å si at en metode er bedre enn den andre, og valg av forskningsmetode er primært avhengig av det datamaterialet en skal samle inn. Dersom en legger opp til store mengder data som skal samles inn og behandles, peker den kvantitative metoden seg ut som den beste. Er det derimot et lite antall data som en vil gå i dybden på, er den kvalitative den beste. Dersom dataene uttrykkes numerisk eller i mengdetermer for øvrig, kan de karakteriseres som kvantitative, alt annet er kvalitative data, sier Grønmo. (Grønmo i Lund red. 2002). Holter inntar en noe kritisk holdning til bruken av begrepene kvalitative og kvantitative metoder. Hun hevder at de fleste samfunnsvitenskapelige metodeopplegg inneholder både tall og tekst, og at man derfor ikke kan snakke om den ene eller den andre varianten. Ut fra hennes ståsted er det tale om at den datatypen som er i overvekt, gir studien dens særpreg.

Fra tidlig på 1980 tallet har det skjedd viktige endringer i de kvalitative metodene (Holter 2002). Endringene har vært så store at de har gitt navn til et omfattende forskningsfelt, - det kvalitative. Det er av mange blitt oppfattet som et definitivt brudd med den tradisjonelle kvantitative metoden, og det har her oppstått et annet kunnskapssyn. Hele denne forskningsprosessen er preget av kvalitativ tankegang, og utsagnene formuleres i ord, ikke med tall. I følge Holter har interessen for og omfanget av kvalitativ forskning økt internasjonalt.

Etter hvert som den kvalitative metoden har vunnet innpass, har antallet metoder i bruk økt betraktelig, og vi øyner en større frihet i metodevalg og i metodeutvikling enn tidligere. Det

kan se ut som om metoder blir til i løpet av forskningsprosessen. Dette er ikke en ny lettvinnt måte å forske på, og det stiller trolig større kvalitetskrav til forskeren enn før. *”Teori og metode er ofte sammenhengende innenfor kvalitativ forskning, også på den måten at metoder eller framgangsmåter er grunnleggende for teoridannelse”* (Holter og Kalleberg 2002:24). Holter beskriver en modell som et forenklet bilde av virkeligheten. Hun ser en modell som et hjelpemiddel som kan gjøre det lettere å se sentrale elementer og sammenhenger innen et område. En modell inneholder gjerne et sett elementer og et sett relasjoner, sier hun, og påpeker videre at elementene i et kvalitativt forskningsopplegg kan bestå av spørsmål, begreper, erfaringsmateriale og svar. Det er forskeren som konstruerer spørsmålene. En naturviter er i dialog med kollegene sine, men ikke med det objektet som studeres. En marinbiolog eller en geolog er ikke i dialog med objektet sitt, men en samfunnsviter må være i dialog både med kollegaene sine og det subjektet hun forsker på. Samfunnsviteren som forsker kan ikke unngå å kommunisere med studieobjektet sitt. Skjervheim (1976) kaller samfunnsviterens forhold til dem som studeres, for et subjekt-subjekt-forhold. Dette er en tosidig samtale eller med andre ord en dobbeltdialog til forskjell fra naturviteren som har en dialog kun med sine kolleger, også kalt en enkeltdialog. *”En av samtidens viktigste sosialteoretikere har tematisert dette forhold som samfunnsforskningens ”doppelthermeneutikk”* (Holter 2002:45). Hun viser her til Giddens 1987.

## **4.2 Kvalitativ forskning**

I følge Ragin er den kvalitative forskningsprosessen kjennetegnet ved at den er mindre strukturert enn andre typer samfunnsforskning. En starter med en viss grad av åpenhet både med hensyn på forskningsområdet og med hensyn på hva en kan lære av det. Et annet kjennetegn han nevner, er at en i kvalitativ forskning sjelden tester teori. I følge samme kilde kan en best forklare kvalitative metoder som ”dataforsterkere” eller ”datautvidere”. Når dataene er forsterket, er det mulig å se ulike sider ved sakene mer tydelig og i dette ligger nøkkelen til dybdekunnskap. Kvalitative forskere er interessert i prosedyrer som klargjør nøkkelaspekter ved forskningstemaet. Dette er metoder som gjør det mulig å se sider ved et tilfelle som en ellers ville mistet. Ragin hevder at kvalitative metoder er holistiske. Det betyr at funnene blir belyste ut fra den konteksten de befinner seg i. Forskere må ofte triangulere informasjon fra et antall saker for å kunne forstå et tilfelle.

De kvalitative metodene skal altså i hovedsak benyttes for å finne det kvalitativt særegne ved det en forsker på. Ved hjelp av innsamlede data og analyse av disse, er det forskerens oppgave å legge grunnen for en dypere forståelse av forskningsobjektet og dets kontekst. Ved kvalitativ forskning står forskeren nær datakilden. Det benyttes vanligvis ikke standardiserte metoder eller teknikker, og forskeren velger den metoden som passer best på det gitte tilfellet. Det er innlysende at det er vanskelig å etterprøve slik forskning, og det stiller store krav til forskerens integritet.

Et annet aspekt innen forskning dreier seg om *”de design - eller metodiske opplegg – som undersøkelsen er basert på. I forbindelse med kvalitative undersøkelser er opplegget preget av fleksibilitet. Det kan bli endret i løpet av datainnsamlingen, slik at det kan tilpasses nye erfaringer etter hvert som undersøkelsen pågår* (Grønmo i Holter og Kalleberg, 2002:82). Fleksibiliteten gir dessuten mulighet til å bruke opplegget litt forskjellig i forhold til ulike deler av undersøkelsen. Designet kan justeres underveis, men en bør ikke endre så mye at en mister av syne det perspektivet en hadde da en startet undersøkelsen. Ved kvalitative undersøkelser kommer forskeren nærmere inn på datakilden enn i kvantitative undersøkelser. Forholdet får større grad av nærhet og sensitivitet. Forskeren arbeider gjerne direkte med kilden, noen ganger sammen med denne. Det gjelder enten kildene er aktører, respondenter eller dokumenter. Hvilke data som blir sentrale i undersøkelsen, vil dermed ofte avhenge av datakilden.

#### **4.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Det kvalitative forskningsintervjuet skal skaffe beskrivelser av den som blir intervjuet sin livsverden. Hensikten er å kaste lys over og hjelpe til med å fortolke de beskrevne fenomenene (Kvale 2002). Kvale beskriver forskningsintervjuet som den dagligdagse samtalen, men praktiserer en faglig konversasjon med korte og enkle spørsmål da det skaper en positiv og dynamisk interaksjon. Det er her en bestemt type intervju han snakker om, det halvstrukturerte livsverden-intervjuet.

Holter (2002) sier at denne type intervju er iscenesatt på en annen måte enn det strukturerte intervjuet. *”Den kvalitative forskeren beveger seg innenfor kulturens dagligdagse språk og uttryksform. Formålet er blant annet å få brakt på det rene respondentens meningsrammer og opplevelser av begivenheter og handlinger. Enkelte forskere vil si at et intervju er, eller*

*skal være, bygd opp som en diskurs mellom intervjueren og respondenten*”, og hun siterer Mishlers (1986) og sier videre at *”intervjuet er en ”samtalebegivenhet” der deltakerne sammen skaper eller forhandler frem en eller flere felles meninger eller diskurser*”. Hun legger videre til at uventede svar og bemerkninger samt avvik fra temaet eller fra vanlige forståelsesformer, hører med i en slik prosess. Grunnen til at dette skjer, er at samtalen har et preg av hverdagslighet og at meningene konstrueres i et fellesskap. Dette har i følge henne resultert i en økende interesse for å basere analysen av intervjuet på teorier om språk og mening.

Kvale fokuserer på 12 aspekter ved intervjuet: *”livsverden, mening, det kvalitative, det deskriptive, spesifisitet, bevisst narrativt, fokus, tvetydighet, endring, følsomhet, mellommenneskelig situasjon og positiv opplevelse*” (Kvale 2002: 39). Formålet med det kvalitative forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra den intervjuedes eget perspektiv. Intervjumetoden kan være inspirert av en fenomenologisk filosofi som er basert på en deskriptiv studie av menneskets bevissthet. Det halvstruktureerte forskningsintervjuet kan i seg selv ha ulik strukturingsgrad og ulik grad av formalitet, og noen oppskrift eller regelsett for de ulike intervjusituasjoner, finnes ikke. Kvale har derfor utarbeidet *”intervjuforskerens sju stadier*” som kan *” hjelpe forskeren gjennom forskningsprosessens strabaser og bidra til å opprettholde den opprinnelige idealistiske entusiasmen og engasjementet gjennom hele prosjektet*” (Kvale 2002:46). Disse stadiene er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. I første fase klarlegges undersøkelsens hvorfor-, hva- og hvordan spørsmål. Under fase to planlegges studien. Målet med forskning er å innhente kunnskap. Dette skiller forskningsintervjuet fra terapintervjuet. Forskningsintervjuet er en mellommenneskelig situasjon, en samtale, mellom to parter om et tema av felles interesse. Det er en bestemt form for menneskelig interaksjon hvor kunnskapen forekommer gjennom dialog. Betydningen av å lytte gjør seg gjeldende i fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminger til intervjuet. Dette innebærer å lytte på en fordomsfri og tolkende måte (Ibid.).

#### **4.2.2 Gruppeintervju**

Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som er basert på at flere deltakere diskuterer et tema sammen med en forsker hvor denne fungerer som leder av gruppen. Det som skiller gruppeintervjuet fra et individuelt intervju, er at relasjonene er mange flere og at det spilles



bevisst på at disse er viktige for dataproduksjonen. Kommunikasjonsprosessene er svært viktige i denne intervjuformen. I følge Brandth er gruppeintervjuet en kollektiv, relasjonell og dynamisk metode. (Brandth i Holter og Kalleberg red.2002). *”Som symbolsk interaksjonisme bygger den nettopp på at sosial mening blir til i samhandling mellom mennesker – at meningskonstruksjonen er sosial. Mennesker er ikke isolerte individ, men sosiale vesener som inngår i kulturelle og språklige sammenhenger. Gruppene avspeiler diskurser i deltakernes omgivelser”* (Ibid.:155). Det som i følge Brandth er den store fordelen med gruppeintervju, er at gruppedynamikken gir synergieffekt. Og hun sier videre at den spontane samhandlingen som oppstår blant gruppedeltakerne produserer innsikt som andre metoder sjelden kan fange opp. Det at forskeren stiller spørsmål, initierer samhandling i gruppen. Denne samhandlingen utløser ideer, tanker og minner hos de som er med. En annen klar effekt er at gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tenke og å huske erfaringer og hendelser. Videre får de korrigert sine erfaringer mot andres og kan på denne måten rette på og komme med tillegg til hverandres historier. En annen viktig effekt i grupper, er at enkelt deltakere kan få klargjort sine meninger mens en lytter til en annens fremlegging av saken. Gruppedeltakerne kan også hjelpe hverandre med å tolke erfaringene sine og med å sette dem i perspektiv. Intervju i grupper gir deltakerne anledning til å betone både det de er enige om og det som er forskjellig. Uenighet kan gi svært gode diskusjoner. Hensikten i gruppeintervju er ikke å komme fram til enighet slik det er i grupper som er satt sammen for problemløsning. Den er snarere å skaffe seg kunnskap om deltakernes erfaringer på det saksområdet som debatteres. Et annet fortrinn med gruppeintervju er at gruppedeltakerne tvinges til å være realistiske, fordi de andre deltakerne sitter med kunnskap om det samme saksområdet. En kan kanskje hevde at gruppedeltakerne i denne typen intervju validerer hverandre. Brandth sier også at det finnes rapporter på at deltakere i gruppeintervju svarer ut fra det de tror er den gjengse meningen og at de ikke tørr å utfordre denne i gruppen. Hun legger til at dette helst skjer i de situasjoner der en benytter gruppeintervjuet til å måle holdninger. Her referer hun i sin artikkel til Morgan (1988) som sier at han i stedet legger vekt på at gruppesamtaler bør dreie seg om erfaringer og om perspektiv. Han sier videre at erfaringsutveksling fører til en livligere gruppediskusjon, da folk liker å snakke om sine erfaringer sammen med andre mennesker. Brandth legger til at relasjonene mellom medlemmene i gruppen også kan fungere negativt og derfor redusere kvaliteten på samtalen og derved kvaliteten på de dataene som fremkommer. Hun tenker da på konflikter, og at dominerende og negative personer kan hindre de andre i å utfolde seg, men legger til at dette kan en ta hensyn til under gruppesammensetningen.

Avslutningsvis sier hun at gruppeintervjuet er en metode der interaksjonistisk meningsdanning, kontekst og nedenfraperspektiv er viktige egenskaper. Hun betoner også at det er vanskelig å velge mellom individuelt eller gruppeintervju, og at de begge kan være like effektive til å belyse den gitte problemstillingen. Hovedskillet går mellom hvem som produserer dataene. I det individuelle intervjuet er det interaksjonen mellom intervjuer og intervjuobjektet som produserer dataene, mens i gruppeintervjuet er det i hovedsak gruppen av intervjuobjekter som gjør det, og hun legger til at her kan det bli relativt frodige data. Kvale omtaler kort gruppeintervjuer og sier at slike ofte blir brukt i markedsundersøkelser og at de kalles fokusgrupper. Han uttrykker skepsis til slike grupper da intervjueren lett kan miste kontroll med gruppen, da interaksjonen her kan bli spontan og følelsesladet. Han påpeker også at det i etterkant kan bli vanskelig å gjennomføre en systematisk analyse av alle stemmene som overlapper hverandre. Det fokuseres også på at ulike grupper av intervjupersoner krever ulike intervjuetoder, og han nevner spesielt intervju med elitegrupper og sier at ved slike, kan man få tilgangspolproblem og at en da må ha et godt grep om intervjuemnet, slik at en kan gjennomføre en velinformert samtale.

Intervjuobjekter kalles vanligvis informanter eller respondenter. Hva er så forskjellen på disse betegnelseene? Holter sier at informanter forteller særlig om den eller de sosiale sammenhengene hun eller han er en del av. Når det gjelder respondenter, så benyttes dette begrepet helst når intervjuobjektet blir bedt om å snakke om seg selv og sitt forhold til det sosiale liv.

### **4.2.3 Observasjon**

De siste 25 årene har metoderepertoaret økt innen kvalitativ forskning. Selv om intervju fortsatt er den mest brukte kvalitative metoden og den teoretisk sett mest sentrale, har deltakende observasjon og feltstudier blitt tatt i bruk. Disse metodene har sitt utspring i sosialantropologien. Etter hvert tas flere slags observasjonsmåter i bruk (Holter i Holter og Kalleberg 2002). Holter påpeker at de metodene som kalles for kvalitative er mange og forskjellige, men at de fleste av dem har det til felles at de bruker verbale utsagn både vedrørende tilnærming til forskningsfeltet, respondentene og for beskrivelsen av materialet. *”Det mest typiske opplegget for kvalitative studier basert på direkte iakttagelser av aktører er deltakende observasjon. Dette innebærer at forskeren selv er deltaker i de sosiale prosesser som studeres, og at denne deltakelsen kombineres med observasjon av de øvrige*

*aktørene og relasjonene mellom dem*” (Grønmo i Holter og Kalleberg 2002:77). Grønmo påpeker at betegnelsen deltakende observasjon også brukes i videre forstand ved at det benyttes nesten synonymt med begrepet feltforskning. Betegnelsen deltakende observasjon brukes da i forbindelse med opplegg der forskeren benytter deltakelse sammen med observasjon og andre metoder, for eksempel uformelle intervju. I slike opplegg samler man hovedsakelig inn kvalitative data. Observasjon er den viktigste metoden i kvalitative studier. Derfor brukes betegnelsen deltakende observasjon.

Opplegg der forskeren utfører direkte iakttagelse av aktører med sikte på kvantitative data, kalles strukturert observasjon. Iakttagelsen fokuserer da på hendelser eller handlinger som man har valgt ut på forhånd. Etter hvert som man observerer disse hendelsene eller handlingene, registreres de i et skjema. Denne formen for observasjon benyttes sjelden sammen med deltakelse i prosesser som observeres fordi man lett blir fanget av sitt eget skjema og ikke klarer å oppdage andre handlinger eller hendelser enn det man har valgt ut på forhånd. *”Enkelt sagt får en deltakende observatør kunnskap om det sosiale systemet hun studerer ved å være til stede og se og høre. Hun får se hva folk gjør, hvem som gjør hva overfor hvem, og hun får høre hva de forskjellige menneskene sier om hvorfor de gjør noe eller lar det være”* (Solberg i Holter og Kalleberg 2002:130).

Solberg mener at forskerens egen involvering kan bidra til at man bedre forstår det systemet som man studerer. Samtidig kan involveringen skape problemer for en selv som forsker. *”Det å reflektere over min egen rolle ble nå en hjelp til forståelse av det systemet jeg deltok i. Det er to sider ved forskerens rolle jeg vil ta opp her, rolleetablering og involvering”* (Ibid.:132). Hun påpeker at eget engasjement som forsker kan skifte retning etter hvert som det blir rettet nye forventninger til forskeren fra forskerens egne kilder. Ved kvalitativ forskning formes forskerrollen i stor grad av de mulighetene man gis av det sosiale systemet man forsker i. Samtidig har forskeren som person selv innvirkning på hvordan man blir tatt i mot og hvilket innpass man får i de ulike fora. *”Utformingen av min forskerrolle ble langt på vei bestemt av de mulighetene som fantes i det sosiale systemet jeg deltok i. Men egenskaper ved min person har selvfølgelig virket inn på hvordan jeg framstilte meg, og hvordan jeg ble oppfattet”* (Ibid.:142). I forbindelse med deltakende observasjon kan en som forsker lett identifisere seg for mye med de som er i det sosiale systemet man forsker i. Dette kan oppleves både forvirrende og trettende. Det kan dessuten gjøre det vanskelig å beholde et analytisk perspektiv. Deltakelse og subjektivitet kan gi forskeren innblikk og opplevelse som er

nødvendig for en dypere forståelse av det sosiale systemet eller feltet en forsker i. ”*Etter min oppfatning er det viktigere å analysere vår subjektivitet enn å disiplinere den. Vi må lære oss å utnytte bedre den kunnskapen selvrefleksjon kan gi oss, og denne innsikten bør vi begynne å dele med hverandre*” (Ibid.:144).

### **4.3 Valg av metode for egen undersøkelse**

Siden vår studie er foretatt i nær tilknytning til SOL-prosjektet, har vi gjennomført undersøkelsen omtrent som om vi var en del av dette prosjektet. Dette har automatisk gitt oss en del innsnevninger når det gjelder metodevalg, da vi har lagt oss på de samme metodene som SOL-prosjektet benytter. I prosjektplanen for SOL-prosjektet forteller forskerne at de har valgt intervju, observasjon og dokumentanalyse som metoder, og de legger til at planen for datainnsamlingen skal utvikles sammen med den enkelte skole. Sett ut fra Ragins modell for samfunnsforskning benyttes dialog mellom idè eller teori på den ene side og innsamlet data på den andre. Designets utgangspunkt er en idè om at det finnes gode skoler som kjennetegnes av god og tydelig ledelse.

Vi har valgt å konsentrere oss om intervju og observasjon, men vi har også satt oss inn i en del av skolens plandokumenter da vi innledningsvis gjorde oss kjent med skolen, og da vi skulle utarbeide intervjuguiden. Analysen vår er basert på data fra to intervjuer og en observasjon. Hovedårsaken til at vi ikke har benyttet dokumentasjonsanalyse, er at da ville datamengden blitt for stor innenfor de rammene vi har for en masteroppgave.

#### **4.3.1 Valg av skole og informanter**

Innledningsvis i oppgaven gjorde vi rede for valg av skole. Vi var så heldige at vi allerede ved første forespørsel kom i kontakt med en donstrasjonsskole som kunne ta i mot oss, Lotusdalen skole. De hadde heller ikke andre forskere inne da vi tok kontaktet. Vi henvendte oss både muntlig og skriftlig til rektor, og informerte henne kortfattet om SOL-prosjektet og våre ideer. Hun forela saken for skolens rådsorganer og orienterte personalet. Deretter hadde vi planleggingsmøte med rektor og inspektør der vi gikk grundigere inn på våre foreløpige planer. Før vi startet opp med feltarbeidet, meldte vi prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Vi fikk tilbakemelding derfra om at vårt arbeid ikke var meldepliktig slik vi hadde planlagt vår studie.

Vi var tidlig klar over at vi ville observere møter ved skolen og at vi ville intervju ledelsen. Vi observerte flere møter, i alt ti timer, og vi gjennomførte to intervju med en varighet av i alt 160 minutter. Da vi valgte ut hvilken observasjon vi ville benytte som datagrunnlag, tenkte vi oss grundig om og falt ned på et stort fellesmøte der rektor ledet hele sekvensen. Denne observasjonen vurderte vi til å gi mest data i forhold til den problemstillingen vi hadde stilt. I tillegg til intervju med den formelle ledelsen, ble det etter hvert klart at trinnlederne ville være interessante informanter for oss. Det var jo kunnskap om ”ledelse i et relasjonelt perspektiv” vi var ute etter å skaffe oss, og disse tre var definerte ledere i organisasjonen i tillegg til rektor og inspektør.

Fog sier at en skal velge ut intervjuobjekter som er typisk i en gitt sammenheng (Holter 2002). Hun sier videre at det som er typisk avgjøres av sammenhengen og forskningsinteressen en har. Vedrørende antall personer vi ville intervju, gjorde vi en avveining mellom Kvales utsagn ” *Intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite*” (Kvale 2002:58) og det å produsere et datagrunnlag som var handterbart innenfor rammene av en masteroppgave. Vi nøyde oss med en trinnleder, og rektor avgjorde hvem av de tre trinnlederne vi kunne møte. Vi har ingen formening om hennes bakgrunn for det valget.

Som skolens øverste leder antok vi at rektor ville kunne fortelle oss en god del om hvordan hun i praksis ledet skolen. Allerede i vårt første møte så det ut som om hun praktiserte et delt lederskap mellom seg og inspektøren. Vi så klart hvem som forvaltet det øverste avsvaret. I tillegg skjønnte vi at trinnlederne også hadde stor betydning for å lede arbeidet og utviklingen ved skolen. Vi sjekket ut denne forståelsen med rektor og fikk den bekreftet. Hun fortalte videre om møtестrukturen ved skolen og fremhevet særlig møtene i utviklingsteamet og de store fellesmøtene i personalet.

#### **4.3.2 Gjennomføring av observasjoner og intervjuer.**

I gruppeintervju ville rektor og inspektør kunne fortelle oss om sin interaksjon, mens vi i observasjonen kunne se interaksjonen ved selvsyn. Her håpet vi å skaffe oss interessante data om hvordan ledelsen ledet hele personalgruppen. Vi valgte å starte med observasjonene for derved å kunne ha mulighet til å endre intervjuguidene etter hvert som vi fikk mer kunnskap om skolen. I utgangspunktet visste vi ikke hvilke typer møter som var mest interessante for oss, og derfor var vi innom og observerte flere typer. Vi var der både på dagtid og kveldstid.

Møter i utviklingsteamet foregikk på kveldstid, alle andre på dagtid. Vi valgte å benytte dataene fra det ene store fellesmøtet i personalet i denne studien, selv om vi også hadde mye data fra andre møter. Denne observasjonen strekker seg over 75 minutter. Deretter gjennomførte vi gruppeintervjuet med ledelsen Lise(rektor) og Tone (inspektør). Dette varte i 105 minutter. Et par uker senere intervjuet vi Kari (trinnlederen). Det varte i 50 minutter.

Før intervjuene ble gjennomført, laget vi en oversikt over temaer vi ville spørre om. Disse var hentet fra intervjuguiden vår. Temaene sendte vi per e-post til alle intervjuobjektene i god tid før vi foretok intervjuene. Intervjuene ble tatt opp på bånd med informantenes samtykke.

### **4.3.3 Observasjonsskjema og intervjuguiden**

Vi startet med å utvikle observasjonsskjema, og funderte en del på hvordan skjemaet burde se ut og hvilke kategorier som burde være med. Vi fokuserte i hovedsak på å registrere interaksjon mellom ledelsen og medarbeiderne. Da vi kom til gjennomføringen, hadde vi valgt at bare en av oss skulle prøve ut skjemaet. Dette gjorde vi som en følge av den usikkerheten vi satt med. Levetiden til observasjonsskjemaet var kort, kun 30 minutter av første observasjon. Etter kort rådslagning ved bruk av tegn, valgte vi å gjennomføre observasjonen ved å notere ned det vi begge to så av interaksjon. I ettertid har vi konkludert med at skjemaet var alt for sterkt strukturert, inneholdt kategorier som ikke egnet seg i det møtet vi deltok i, og det fanget følgelig opp altfor lite av interaksjonen som skjedde. Likevel har vi hatt stor nytte av skjema utviklingen. Vi benyttet kreative verktøy som lotusdiagram og fiskebeinsmønster for å operasjonalisere begrepene som vi ønsket å fokusere på i feltarbeidet vårt. Gjennom arbeidet med dette utviklet vi felles forståelse av begrepene. Dette gjorde at vi ble svært samkjørte gjennom observasjonen og intervjuene.

Intervjuguiden for intervju med ledelsen ble utviklet først, og det var denne som i modifisert utgave ble benyttet til intervju med trinnleder. Målsettingen var å lage en intervjuguide med relativt åpne spørsmål som skulle gi retning for selve intervjuet. Vi håpet å få til en ledig samtale, og dersom informantene gav oss utfyllende nok opplysninger om et emne, var det ikke vår hensikt å bryte inn i fortellingen. Under selve intervjuet ble det slik at en av oss førte samtalen og kom med oppfølgings spørsmål. Den andre passet teknikken og tiden og sørget samtidig for kvalitetssikringen ved at de forhåndsoppsatte temaene ble tilstrekkelig belyst.

## 4.4 Bearbeidelse av datamateriale

For å gjøre rådataene tilgjengelige for analyse, gjennomførte vi en rekke arbeidsoperasjoner der vi hentet kunnskap og inspirasjon fra Møller. Til bearbeidelsen av dataene har vi benyttet en forelesning hun holdt vedrørende intervjuanalyse om koding av begreper og kategorier (Møller 2005). Vi benyttet dette som utgangspunkt for en praktisk tilnærming. Analyseprosessen vår har blant annet bestått av bearbeidelse av rådata til tekst, koding og datareduksjon.

### 4.4.1 Bearbeidelse av rådata til tekst

For å lage en fortettet oppsummering av intervjuene, transkriberte vi dem. Sammenfatningen av observasjonen ble utformet på bakgrunn av begge feltnotater om samhandling mellom de to i ledelsen og lærerne. Vi hadde i tillegg gjort oss notater om interessante interaksjoner lærerne i mellom. Vi tenkte at disse kunne være relevante for forskningsspørsmålene vi hadde stilt. De ble også innarbeidet i oppsummeringen. På dette tidspunktet opplevde vi at alt kunne være relevant for analysen, og vi valgte å transkribere begge intervjuene i sin helhet. Transkripsjonen vår ble gjort så nær det talte ord som mulig, men vi overførte de kraftigste innslag av dialekt til normalisert bokmål, for slik å kunne gi anonymitet til informanter våre. For at vi begge skulle ”komme inn i” begge intervjuene, transkriberte vi hver våre deler av dem.

### 4.4.2 Koding av begreper og kategorier

I denne fasen benyttet vi store deler av Møllers oppskrift. For å identifisere det holistiske innholdet, noterte vi etter en grundig gjennomlesning, ned det helhetsinntrykket vi hadde fått av hver av de to intervjuene. Det holistiske innholdet i intervjuet med de to i ledelsen ble uttrykt slik: *”Utviklingen av Lotusdalen skole. En svært bevisst og nøye styrt utvikling ved hjelp av demokratiske prosesser”*. Det holistiske innholdet i intervjuet med trinnleder ble formulert slik: *”En flink trinnleder med mye ledererfaring”*.

For å finne frem til den holistisk formen identifiserte vi fremdriften og strukturen i fortellingen. Vi fant frem til hvilke deler fortellingen inneholdt, for slik å få frem noe av strukturen. Eksempler på slike deler fra intervjuet med de to trinnlederne er

*” motivasjonsarbeid i personalet”, ”arbeid for enhetlig og samkjørt ledelse” og ” utviklingen fra den gamle gjæla til dagens skole”.*

Vi gjennomførte så åpen koding ved å skrive stikkord i marginen på det ferdigtranskriberte intervjuet. Vi benyttet informantenes egne ord. Disse fanget opp hendelser, handlinger og oppfatninger. Eksempler på dette er her *” fremme motivasjon”, ”forretningssideen”, ”lede personalet gjennom prosessen” og ”se medarbeiderne”.*

I neste fase fant vi fram til temaene i intervjuet. Dette er den selektiv kodingen. Den gjennomførte vi ved å sette sammen de ulike kategoriene av ord og begreper, for slik å se hvilke historier de fortalte. I intervjuet med ledelsen identifiserte vi mellom annet temaene: *”demokratisk ledelse på alle nivå i organisasjonen”, ”uformelle ledere versus formell ledelse” og ”beslutningstaking og kommunikasjon”.* I neste omgang reorganiserte vi intervjuteksten med de identifiserte temaene som overskrifter. På dette stadiet syntes vi det var nødvendig å arbeide med alle temaene for å skaffe oss innsikt i hvilke som kunne gi oss mest kunnskap om de problemstillingene vi hadde reist.

Vi kontrollerte deretter om det var sammenheng mellom de temaene vi hadde identifisert og den informasjonen vi hadde samlet inn. Hensikten var å se om det fantes informasjon i intervjuet som i liten grad støttet opp om de valgte temaene, eventuelt om det forekom variasjon i hvordan de valgte temaene kom til uttrykk. Vi fant god overensstemmelse mellom våre utvalgte temaer og materialet vårt.

#### **4.4.3. Datareduksjon**

Opp til dette nivået hadde vi stort sett beholdt all den informasjonen vi hadde samlet inn. Nå var det tid for reduksjon. Denne gjorde vi på bakgrunn av problemstillingene våre og de identifiserte temaene. Vi hadde parallelt med dette lest oss opp på teori om ledelse som var relevant i forhold til SOL-prosjektet og stoppet nok en gang opp ved Tian Sørhaug sin ledelsesdefinisjon. Begrepene makt og tillitt herfra er to sentrale begreper som vi har valgt å bruke i vår analyse. Vi endte på dette stadiet opp med å plukke ut sju temaer fra intervjuet med de to lederne, to temaer fra intervju med trinnleder og fire temaer fra observasjonen. Vi mente disse områdene ville kunne hjelpe oss å lyssette problemstillingene våre.



## 4.5 Analyse og drøfting

Dette er det femte stadiet i Kvales oppskrift på arbeid med det kvalitative forskningsintervjuet. Før vi kunne gjennomføre analysen, måtte vi imidlertid dykke dypere ned i teorien om makt og tillit. Vi leste både primærlitteratur av Giddens og Sørhaug og sekundær litteratur av Møller og Kristiansen, samtidig ble teorikapitelene produsert. Etter hvert mente vi at vi hadde bakgrunnskunnskap nok til å gjennomføre analysen og drøftingen. Vi endte altså med en deduktiv analyse av dataene våre. Denne er sterkt inspirert av teori om makt og tillit. Som nevnt tidligere i kapitlet uttaler Ragin at kvalitative metoder er holistiske. Det betyr at funnene blir belyste ut fra den konteksten de befinner seg i.

## 4.6 Verifisering

I følge Kvale er verifisering ”å undersøke intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet” (Kvale 2002: 47). Verifisering er Kvales sjettede stadium i intervjuundersøkelsen. Med reliabilitet menes hvor pålitelige resultatene er, og med validitet forstås hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke. Generaliserbarhet handler om overføringsverdien av resultatene i undersøkelsen, om de har verdi utover seg selv.

### 4.6.1 Generaliserbarhet

Stake har beskjeftiget seg med generalisering i forhold til kasusstudier: ”*Det kvalitative kasusstudiet kjennetegnes ved at forskeren bruker mye tid på stedet. Han eller hun er personlig i kontakt med kasusstudiens aktiviteter og operasjoner, og reflekterer over og reviderer meningen med det som skjer*” (Stake 1994: 242, i Kvale 2002:161). Disse tre formene for generaliserbarhet bygger på Stakes diskusjon om generalisering på grunnlag av kasusstudiene naturalistisk generalisering, statistisk generalisering og analytisk generalisering. Den naturalistiske bygger på personlig erfaring og hviler på stilltiende kunnskap om hvordan ting er. Dersom den artikuleres til utsagn, beveger den seg fra stilltiende kunnskap til eksplisitt og konkret kunnskap. Den statistiske generaliseringen er formell og eksplisitt, og bygger på personer som er tilfeldig utvalgt fra befolkningen. Her trekkes statistiske slutninger inn, og sannsynlighetsnivået kan derfor uttrykkes gjennom sannsynlighetskoeffisienter. Den analytiske generaliseringen bygger på grunngitte og graderte vurderinger av om resultatene kan benyttes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en liknende situasjon.

Generaliseringspåstandene bygger på en såkalt assertorisk logikk. Forskeren legger her forholdene til rette slik at leseren selv kan bedømme generaliseringens holdbarhet, ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte.

Shoerfield (1990) har satt opp tre generaliseringsmål: en studie av *det som er*, en av *det som kan være* og en av *det som kunne være*. I en studie av *det som er* prøver en å komme fram til det typiske, det generelle eller det vanlige. Når det gjelder *det som kan være*, så er generaliseringsmålet å vise det som er mulig, mens når det gjelder *det som kunne være*, er generaliseringsmålet å peke på det som er mulig i optimale situasjoner (Ibid.:163).

#### **4.6.2. Reliabilitet**

Kvale påpeker at verifiseringsarbeidet bør være en del av hele forskningsprosessen. Reliabilitet handler om forskningsfunnenes konsistens, og viser til hvor pålitelige resultatene er (Ibid.:164). Det er ønskelig med høy grad av reliabilitet i intervjufunnene for å motvirke en tilfeldig subjektivitet. Å være for sterkt opptatt av reliabilitet kan imidlertid ha en uheldig bakside, det kan påvirke den kreative tenkningen og reduserer variasjonen. Det å arbeide to sammen i intervjusituasjonen, kan styrke reliabiliteten, man er to til å tolke og transkribere utsagnene. Lydopptak virker også styrkene på reliabiliteten, en kan gå tilbake å sjekke det som ble sagt. Dersom en tar opp flere intervjuer om det samme tema med ulike personer, er bruk av intervjuguider en sikkerhetsventil som sikrer at alle blir spurt om det samme, og dermed styrkes reliabiliteten.

I samfunnsvitenskapelige intervjuer nevnes sjelden transkripsjonenes pålitelighet. Det er imidlertid mulig å bedre kvaliteten på transkripsjoner ved hjelp av klare instruksjoner og beskjeder om formålet med transkripsjonen. Likevel kan to nedtegnelser bli svært forskjellige.

#### **4.6.3 Validitet**

*”I den kvalitative forskningsprosessen ligger materialets og konklusjonenes troverdighet innebygd i hver del av forskningsprosessen. Validiteten testes ikke ved ett enkelt grep eller én enkelt beregning, slik det ofte er kvantitativ forskning”* (Holter og Kalleberg 2002:22).

Validiteten er avhengig av om vi klarer å lyssette de problemstillingene som vi ønsker. Den handler om uttalelsens sannhet og riktighet, og et valid argument er fornuftig, velbegrunnet,

berettiget, sterkt og overbevisende. I følge Pervin er validitet ”i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om” (Pervin 1984: 48, i Kvale 2002:165). ”Steinar Kvales ofte siterte definisjon av validitet må nevnes her: Valide svar (i et intervju) er et spørsmål om å spørre riktig” (Holter og Kalleberg 2002:23).

Vi har ulike typer validitet som statistisk validitet, ytre validitet, indre validitet og begrepsvaliditet. Det er begrepsvaliditet som er mest interessant for en kvalitativ studie. I følge Kleven er ”begrepsvaliditet graden av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det” (Kleven i Lund 2002:150). Denne definisjonen er primært laget for kvantitativ forskning, men den har også mye å tilføre en kvalitativ studie. Overført i mer kvalitativ retning er begrepsvaliditeten forbundet med i hvilken grad målingene som brukes i undersøkelsen, virkelig er representative for begrepsinnholdet og ikke påvirket av andre begreper som er irrelevante for den spesifikke studien. Målinger er et begrep som er forbundet med den kvantitative forskningen, men vi kan oversette det med begrepsoperasjonalisering, og da er vi innenfor det kvalitative forskningsområdet.

Trusler mot begrepsvaliditet kan være av to hovedtyper: tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil. Tilfeldige målingsfeil betyr at feilene oppfører seg tilfeldig, på samme måte som det vi til daglig kaller flaks og uflaks. Dette kan overføres til kvalitativ forskning i for eksempel intervjusituasjoner hvor vi kan ha flaks ved å møte en informant som kan fortelle oss mye om et emne, eller vi kan treffe på en med så dårlig dagsform at det påvirker resultatene våre. Når en opererer med mange målinger, som i kvantitativ forskning, vil dette kunne jevne seg ut. De systematiske målingsfeilene kan delvis bestå av at vi får et mer eller mindre skjevt bilde av det begrepet vi skal måle fordi vi ikke får med oss fylldigheten i begrepet, og dels at det sniker seg inn noe som ikke hører til begrepet i det hele tatt.

Det å vurdere transkripsjoners gyldighet er svært komplisert. Å transkribere er å oversette fra muntlig språk med sine regler, til skriftlig språk med sine. I arbeidsprosessen blir en stilt overfor spørsmål som hvor nøye en skal transkribere, og en spør seg for eksempel om en skal ta med pauser og liknende. Transkripsjoner er abstraksjoner og ikke nøyaktige gjengivelser av de virkelige forholdene. ”Forskjellige transkripsjoner er konstruksjoner av forskjellige verdener som hver for seg er utformet for å passe inn i våre egne teoretiske antagelser, og for

*å gi oss anledning til å utforske det de innebærer”*( Mishler 1997: 271, i Kvale 2002). Det er umulig å si hva som er en korrekt transkripsjon, og det er langt mer konstruktivt å spørre hva som er en nyttig transkripsjon for den forskningen man er oppe i.

## **5. LotUSDalen skole**

LotUSDalen skole er en middels stor ungdomsskole i det sentrale østlandsområdet. Det er kort avstand til Oslo og andre mindre byer. Skolen ble tatt i bruk rett før tusenårsskiftet og erstatter en gammel. Den gamle ble sanert på grunn av for liten kapasitet og nedslitt bygningsmasse. LotUSDalen skole ligger landlig til i naturskjønne omgivelser, med utallige muligheter for fysisk aktivitet og friluftsliv. Den har i tillegg et flott idrettsanlegg i sine nærmeste omgivelser. Skolen bærer preg av å være en skole for det nye årtusenet, med moderne arkitektur hvor materialer som teglstein og glass er fremtredende. Innvendig er den holdt i lyse farger med rominndeling og møblering ment for moderne pedagogisk tenkning. Da vi gjennomførte undersøkelsen vår, var elevtallet i sterk vekst, og vi hørte om at enkelte arealer alt begynte å bli knappe.

I dag har skolen ca. 420 elever og et personale på 40. Da vi gjennomførte undersøkelsen vår, var skolen organisert på tradisjonelt vis med klasser. Lærerne arbeidet sammen i team på det enkelte årstrinn. Skolen ledes av en kvinnelig rektor og en kvinnelig undervisningsinspektør. Begge ble tilsatt da den nye skolen ble tatt i bruk, og de har derfor ingen erfaringer med seg fra den gamle skolen og kulturen der. De var i tillegg nye for hverandre.

Vårt feltarbeid ved skolen medførte en rekke besøk, og vi ble alltid vel mottatt både av formell ledelse, sekretær, lærere og en håndfull elever. I loggboken fra feltarbeidet har vi notert at alt fra det første møtet, fornemmet vi en skolekultur preget av varme og omsorg. Vi møtte en ledelse som til enhver tid hadde fokus på elevers og medarbeideres ve og vel. Noen få elever spurte hvilket ærend vi var ute i. Det gjorde enkelte lærere også. Disse innledet samtaler med oss hvor de uoppfordret og begeistret fortalte om skolen sin.

### **5.1 Skolens motto**

Skolen presenterer seg selv både på nettet og gjennom en flott fargebrosjyre. I begge presentasjonene har de lagt hovedvekt på skolemiljøet sitt. De har laget et motto der de fokuserer på et miljø som det er godt å være i. Miljøet beskrives som fritt for mobbing, hærverk og trusler. Slike omgivelser gir gode læringsbetingelser. Vi har å gjøre med et levende motto, og ikke et som støver ned bortjemt bak glass og ramme. Mottoet

gjennomsyrrer skolens planverk og flere av satsingsområdene deres. Ved oppstart av nytt skoleår tas mottoet frem igjen, og betydningen diskuteres i hele skolemiljøet. Nye elever og nye lærere blir informert om mottoet, og de blir inkludert i skolemiljøet.

Ved oppstart av den nye skolen var ungdomsmiljøet i regionen preget av en god del vold, mobbing og hærverk, og alvorlige episoder figurerte fra tid til annen både i lokalpressen og riksavisene. På Lotusdalen skole opplevde de at det var uro og uforutsigbarhet i skolemiljøet. Selv om både ledelsen og lærerne var opptatt av at miljøet skulle oppleves som positivt og at elevene skulle erfare at de hadde en trygg skolehverdag, opplevde de derimot at læringsmiljøet var preget av utrygghet og uro. For å skaffe seg sikker kunnskap om hvordan forholdene faktisk var, kjøpte kommunen profesjonell hjelp til å kartlegge ungdomsmiljøet. Resultatene fra denne undersøkelsen støttet de ansattes oppfatning om skolemiljøet.

### **5.1.1 Skolens utviklingsprogram**

Et par år etter oppstarten laget skolen sitt eget utviklingsprogram. Her fokuserer de på følgende tre områder: *sosialpedagogisk arbeid, utvikling av læringsformer basert på likeverdig tenking og stimulering til foreldremedvirkning*. Samtidig med dette ble det iverksatt kompetanseheving for det pedagogiske personalet relatert til de tre områdene. De opprettet utviklingsteam som består av en representant fra hver trinn, tillitsvalgt, inspektør og rektor. Dette teamet har et spesielt ansvar for det videre innholdet i utviklingsprogrammet og for framdriften av dette. Kompetansehevingen hos lærerne ble innsnevret til å fokusere på *organisering av lærings situasjoner*.

Etter hvert prosjektorganiserte de utviklingsarbeidet. Forprosjektet varte i et år og tiden ble brukt til å konkretisere innsatsen og til å skape et eierforhold til selve prosjektet. Hele personalet arbeidet med å finne ut hva de var gode på, og hva de måtte bli bedre til. Samtidig hadde de løpende dialog med skolens rådsorganer. I utviklingsprosjektet tok de fatt i organiseringen av selve skoledagen. De laget sammenhengende arbeidsøkter og la inn fleksible pauser. Videre innførte de studietimer med varierte og fleksible arbeidsmetoder. De utviklet også et system med midttimer med aktiviteter for elevene på fire av ukas fem dager. Skoleåret ble delt inn i temabaserte perioder, og årstidene i fagene dannet grunnlaget for planlegging av periodene. Lærerne ble organisert på klasstrinn og i trinnteam.

## 5.1.2 Ledelsesprinsipper

Skolen har utviklet fem ledelsesprinsipper med en rekke underpunkter. Disse fem handler om *bygging av kultur, informasjon, reell innflytelse, motivering til å bruke kompetansen i egen kollegagruppe* og om *organisatoriske grep tilpasset aktuelt arbeid*. Det vil føre for langt å beskrive underpunktene på alle fem, så vi velger å si noe om kulturbyggingen. I kulturbyggingen fokuserer de på å gjøre hyggelige og morsomme aktiviteter sammen. De legger vekt på åpenhet og dialog og de tillater hverandre å prøve og feile. Dessuten skal de fortelle hverandre om gode resultater og feire disse.

## 5.2 Observasjon i fellesmøte

Når møtet starter, er personalet organisert i hesteskoform. Noen blir sittende bak på den ene siden fordi det ikke er nok plasser i hesteskoen. Rektor leder møtet og blir gjort oppmerksom på at en lærer har fødselsdag, og de synger derfor bursdagssang for denne. Deretter ber rektor oss om å presentere oss. *"Det er ikke farlig"*, sier hun, og ber oss komme fram foran personalgruppa.

Vi la spesielt merke til at det var to hovedområder som utpekte seg i denne økta. Det ene handler om *skoleledelsens kommunikasjon med medarbeiderne i fellesmøtet* og *det andre om tidligere skolekultur eller "den gamle gjæla"*, som ledelsen kaller det. Innen området kommunikasjon var vi spesielt opptatt av å observere ledelsens interaksjon med personalet.

### 5.2.1 Kommunikasjon i fellesmøtet

Når personalet er samlet i plenum, inviterer rektor til samtale. Hun ønsker deres tilbakemeldinger på hva de opplever i møte med elevene både ute og inne i skolen. Hun introduserer temaet for økta som er fokus på skolemiljøet og bevisstgjøring av lærerrollen. Dette er starten på et tema som skal tas opp som en serie utover høsten, det skal fokuseres både teoretisk og erfaringsmessig. Innledning skjer altså i plenum. Deretter arbeider de i mindre team og til sist gis tilbakemeldinger fra gruppene i plenum. Rektor leder møtet, og hun styrer prosessen fra start til slutt.

Rektor ser på forsamlingen. Alle ser mot henne. Hendene er åpne og hun bruker dem aktivt. Så spør hun: *"Hva kjennetegnes skolemiljøet vårt av?"* Hun får svar som er positive. Lærerne sier at skolemiljøet er trygt, preget av forutsigbarhet og positiv aktivitet, samarbeid, gode relasjoner mellom elever og mellom elev og lærer. Det er ikke hærverk og elevene er engasjerte og hyggelige. Så påpeker hun selv noen negative tendenser, før hun inviterer til å snakke om begreper for å skape en felles forståelse. *"Hvordan skal dere som er nye vite hva som ligger i alle disse begrepene hvis vi ikke snakker om det?"* spør hun. Hun fortsetter: *"Jeg har hatt en positiv midttime, vært overalt ute."* Hun bruker hendene mot seg selv. Rektor spør vendt mot lærerne: *"Hva var målet med å være ute i midttiden?"*

Hun henvender seg til en mannlig trinnleder som senere skal holde et innlegg om lærerrollen, og spør: *"Vil du hjelpe meg?"* Læreren legger på en transparent og rektor fortsetter: *"Profesjonaliteten vår. Dette er viktig. Er ikke sikker på om vi har fått fram budskapet. Den gode lærer på Lotusdalen skole er glad i ungdom"*. Rektor og trinnleder begrunner det som står skrevet på transparenten, og de støtter og underbygger dette sammen. Rektor argumenterer ved å si noe om resonnementet for egne utsagn. *"Det er ikke tilfeldig det som står her,"* sier hun.

Deretter skal lærerne jobbe i team. *"Team, team, alle vet hvilke team man er på?"* spør rektor og ser spørrende på kollegiet. Så gir hun dem gruppeoppgaven: *"Hva har du/dere observert/registrert i miljøet?"* Hun ber dem tenke på både positive og negative erfaringer.

I pausen viser rektor oss en grønn plante som skoleledelsen har fått av de ti nytilsatte. Det er festet ti sommerfugler på planten. Hele personalet hadde vært tre dager i Spania denne høsten. De hadde reist i oktober, etter at skoleåret var godt i gang, de nytilsatte lærerne var involvert i skolehverdagen og *"nyhetens interesse hadde lagt seg"*. De hadde utsatt "Ut i det blå"-tur fra våren. Alle hadde dessuten bidratt litt økonomisk for å få til en tur, men mesteparten av finansieringen kommer fra demonstrasjonsskolepengene.

Etter gruppearbeidet kommer teamene tilbake og legger fram i plenum. Inspektør noterer ned hovedpunktene. Rektor sjekker ut at ledelsen har forstått riktig og gir den enkelte gruppes talsperson tydelige tilbakemeldinger som vitner om at hun lytter til hva de sier. *"Jeg har lyst til å spørre dere"*, sier hun, og så stiller hun oppklarende spørsmål for avklaring. Hun viser anerkjennende atferd ved å nikke og bekrefter med småord og spørsmål som: *"M-m. Ja. Jeg har lyst til å spørre dere. Nei. Fint. Ok. Kjemp. Hva tenker du på? Ja, ja. Det er riktig."*



Både inspektør og rektor lytter aktivt og oppmerksomt. For hver gruppe spør rektor om det har vært situasjoner der lærerne har følt seg truet: *"Har det vært situasjoner der dere har følt dere utrygge, truet? Det må vi få tak i med en gang. Ingen skal føle seg utrygge."* Inspektøren smiler og noterer hovedpunkter fra hver gruppe. Rektor gir stadig små kommentarer og tilbakemeldinger til det enkelte teams talsperson for å sjekke ut om hun har forstått riktig. Hun er tenksom, varierer mellom å kommentere og være stille. Hun bruker direkte blikk, nikker og smiler, sjekker ut at hun har forstått riktig. Hun legger ofte hodet på skakke eller i handa, biter litt negler og ser på vedkommende som snakker.

Det vises til rutiner som ikke følges. Det nevnes at kantina ofte åpner for tidlig. Rektor spør også: *"Har dere observert noe positivt da?"* Spørsmålet etterfølges av et lite smil, et varmt blikk og en kommentar: *"Det er lov å si det, og det er i tilfelle ikke så veldig, veldig rart."* Det kommer fram noen positive eksempler, men det er de negative tilbakemeldingene som er i overvekt.

Det påpekes mye lekeslåsning, banning, dårlig språkbruk og hvordan en svarer hverandre, spesielt på 8. trinnet. Da 8. trinn viser til turneringer som en av de nye lærerne har satt i gang i midttimen, bygger rektor på disse ideene og sier: *"Turnering, tennis, det synes jeg var positivt."* *"Det har i hvert fall vært like god trivsel som før"*, sier et av teamene på tiende trinn. *"Å, det var bra"*, sier rektor og smiler litt. Samtidig påpeker denne gruppelederen at de hører mange småord. Det har ikke skjedd noen spesielle episoder, men de følger tett opp en gutt, har møter med mor og drøfter saken i ressursteam. De registrerer større plassmangel på skolen, og de har måttet gå bort fra en del av aktivitetene på tvers av trinnene. Dette teamet legger også vekt på trivselen, men påpeker at det er mye banning og høyt støynivå. Gruppeleder ber om at de skal stå sammen, sette en standard og påta seg en voksenrolle. Inspektøren noterer på transparent. Rektor reiser seg. Læreren vil komme med en bekymringsmelding vedrørende en ny elev. Rektor takker for innspillene, poengterer nytteverdien og hvorfor denne framgangsmåten ble valgt. *"Ok. Nå stopper vi der. Takk for veldig interessante innspill. Vi må vite om hverandre for å vite hvordan vi tar tak i det."*

Hun avslutter økta: *"Viktig at vi konfronterer, at vi bevisstgjør. Tusen takk for i dag."* Så sier hun høyt og overdøver praten som oppstår: *"Nyt regnværet inne."* Ledelse og medarbeidere skal fortsette arbeidet neste uke. Rektor og inspektør småsnakker seg imellom. Noen går mens andre blir sittende og prate litt. En av de nye lærerne kommer bort til oss og sier: *"Jeg har aldri opplevd at noen har tatt tak i dette før. Første gang jeg har møtt en tydelig leder."*

## 5.2.2 Relasjonelt perspektiv på makt og kommunikasjon i fellesøkta

Vi observerer at det er rektor som er leder og som utøver makten i møtet. Hun gir strukturen for organiseringen og forteller hvor kommunikasjonen skal foregå. Sørhaug påpeker at man i analyser av konkrete situasjoner må holde seg til antakelser om hva som kunne ha skjedd dersom noen ikke hadde utøvd, eller ikke hadde hatt makt. Vi legger merke til at først er det innledning i storgruppa, så samtaler i smågrupper og deretter tilbakemelding i plenum. Gruppene har hver sin gruppeleder eller talsperson. De legger fram hva gruppa har snakket om, men det tas ingen beslutninger i dette møtet. Forslag til løsninger skal de komme med neste gang de har fellesmøte. Dette er et eksempel på at beslutninger produseres gjennom forskjellige varianter av demokratisk organiserte dialoger. De bygger opp dialogen gjennom en variasjon av møteplasser. ”...og det finnes gode argumenter for at en rekke av samfunnets viktigste, langsiktige premissdannelser og beslutningsprosesser bør og må ha et dialogisk preg (Sørhaug 2004:33). Sørhaug gir uttrykk for at organisering av dialoger er en hovedutfordring i et kunnskapsintensivt arbeidsliv. Dette er et klart lederansvar, påpeker han. Rektor og inspektør påpeker stadig den vekten de legger på dialogen med medarbeiderne i skolen.

Når ledelsen velger å arbeide med skolemiljøet på denne måten, klarer de å holde fokus på et av sine satsingsområder og innhente nødvendig kunnskap om den aktuelle situasjonen, samtidig som de legger til rette for medinnflytelse. Alle har sjansen til å slippe til, og være med å stake ut den videre kursen for skolen på dette svært viktige området. Det skjer gjennom gruppearbeid, her gis det rom for dialog. Det er lettere å få til gode og konstruktive samtaler i mindre fora enn i plenum. I gruppene kommer alle til ordet, og den enkeltes bidrag innvirker på hva gruppeleder legger fram i plenum. Vi ser her et eksempel på det Giddens forstår med makt i relasjonelt perspektiv. Rektor sier i møtet at de skal diskutere neste gang. Diskusjonene skal ikke tas i dette møtet. ”Meget interessant at dere registrerte dette”, sier rektor. Samtidig som hun gjentatte ganger påpeker at diskusjoner skal utsettes. Hun sier: ”Diskusjonene skal vi ta neste mandag. Sorry, sorry. Jeg vil så gjerne høre helheten, jeg.” Hun setter grenser. Hun er den grenseregulerende.

I dette møtet observerer vi at ledelsen vil få fram hva som skjer og hvordan skolehverdagen oppleves for lærerne. De vil at lærerne deler erfaringer i gruppene og at gruppene deler med hverandre i plenum. Teorien skal knyttes til Erling Roland sin forskning om elevkollektivet og kunnskap knyttet til betydningen av voksenrollen og læreren som leder av klassen.

### 5.2.3 Relasjonelt perspektiv på makt og dialog

Rektor spør om kollegiet vil komme tilbake til på med et påfølgende *"vær så snill"*. En lærer tar tak og sier høyt før hun reiser seg: *"En, to, tre"*. De andre følger etter. Da rektor forstår at ikke alle gruppene kan få gitt sin tilbakemelding innen tidsrammen for møtet, spør hun om de kan holde på til fire. Dette medfører 15 minutter på overtid. Ingen kommer med innvendinger, men vi hører noen kommentarer bak oss etter at møtet er ferdig. Anmodningen fra rektor er en høflig måte å gi en ordre på. Ordre formuleres gjerne i hypotetiske vendinger som *"jeg kunne tenke meg"* og akkumuleres med et *"vær så snill"*, påpeker Sørhaug. Eller de gir den underordnete plass til eget rom med et *"når du har tid"*, fortsetter han. Slik kan mottakeren møte den andres vilje med sin egen gjennom ytringer som *"med glede"*, *"selvsagt"*, *"jeg skal ta det med en gang jeg har anledning"*. Denne type verbalt *"face-work"* er viktig og kan utfolde seg selv om, eller nettopp fordi, begge parter vet at ting må gjøres med en gang, og at det egentlig er heller få frihetsgrader i situasjonen. (Sørhaug 2004:56-57). Det er nettopp dette vi opplever i måten rektor gir sin litt fordekte ordre og lærerens håndtering av anmodningen. Vi ser her at rektor inviterer medarbeiderne til å fortelle om egne opplevelser og egne oppfatninger av situasjoner i skolehverdagen. Hun vil at de skal være med og påvirke hvordan de skal håndtere situasjoner og deler på denne måten makten med kollegiet.

### 5.2.4 Relasjonelt perspektiv på makt og refleksjon

Rektor og trinnleder viser til forskeren Erling Roland når de snakker om lærerrollen. På transparenten som de legger på, står det punktvis at den gode lærer har respekt for den enkelte, ser den enkeltes muligheter, er en god formidler, er engasjert, er trygg og tydelig og har godt humør. Vi ser her at de reflekterer over egen praksis, og i forhold til teori. Siste gruppeleder avslutter: *"Dette var fra gruppa. Jeg ønsker å ta opp noe for egen regning."* Det er vedrørende det å føle seg truet. En av elevene som "vandrer" har sagt: *"Du snakker til han for du tør ikke snakke med meg."* Rektor lytter. Hun deler makt med lærerne. Hun inviterer til innspill og refleksjon i fellesskapet. Neste gang skal de tenke løsninger sammen.

### 5.2.5 Relasjonelt perspektiv på tillit og kommunikasjon i fellesøkta

Ser vi eksempler på at hun har tillit til dem? Ser vi eksempler på at de har tillit til henne? Tillit omfatter forventningen om at den andre vil opptre konsistent, handle fritt for

motsigelser, og holde hva man lover. Tillit er grunnleggende knyttet til kontingens, med andre ord det ubestemte, ikke til risiko, hevder Giddens. Tillit handler alltid om pålitelighet i forhold til bestemte resultater. Da rektor spør om hva skolemiljøet kjennetegnes av, er dette en tillitshandling. Hun stoler her på at medarbeiderne vil bidra konstruktivt til å få fram både negative og positive situasjoner, og at det ikke blir et fullstendig negativt bilde som tegner seg av skolen. "Nå må vi ikke grave en grav fordi det var mye som ikke var bra sist uke", kommenterer en av lærerne. Alle blir sittende rolig og lytte til siste team er ferdig. Tillit handler her både om ledernes og lærernes handlinger og om skolens måte å fungere på. I en skole er både elever, foreldre, lærere og ledere aktører som påvirker skolen sin. Samtidig blir de påvirket av omgivelsene sine. "Ved tillit til menneskelige aktører omfatter antakelsen om pålitelighet en tilskrivelse av "redelighet" (ære) eller kjærlighet" (Giddens, 1997:31). Rektor viser tillit til lærerne. Hun nikker, smiler, lytter, inviterer til innspill om hva de ser og opplever, hun gir uttrykk for at hun er opptatt av deres ve og vel og at de alle har tro på elevene. Ved å vise lærerne tillit, gis hun tillit, og hun kommuniserer forventninger om at de fortsatt skal jobbe i retning av et enda bedre skolemiljø og bevisstgjøring om voksenrollens betydning.

### 5.2.6 Relasjonelt perspektiv på tillit og dialog i fellesøkta

Rektor sjekker ut hvordan de voksne har det og om de har opplevd noen situasjoner som truende. Det virker som det er viktig for henne å få fram og opp i lyset alt som kan oppleves som truende eller ubehagelig. Ved at møtedeltakerne nå jobber i mindre grupper før tilbakemelding gruppevis i plenum, blir alle lærerne involvert i samtalen.

Det er uklare skiller mellom læreren som profesjonell yrkesutøver og læreren som privatperson. Dette veves ofte litt inn i hverandre. De tradisjonelle skillene mellom det offentlige og det private oppheves. Det samme gjelder skillet mellom livsverden og systemverden, mener Kristiansen. Dermed blir karakteristika ved tillit "*forbindelser både til det nære og intime, det offentlige rommet og ivaretagelse og funksjonen av abstrakte systemer*" (Kristiansen:144). Under inspeksjoner er det ikke så klare grenser og normer som i undervisningssituasjoner. Elever beveger seg på tvers av trinn, både inne og ute. "Hvor skal vi inspisere?", spørres det. "Vi har en grunnleggende regel. Vi skal inspisere der det er elever," svarer rektor. Det fortelles om mye lekeslåsning. "Det skal ikke aksepteres, men det skjer,"

sies det. Dette gjelder spesielt språkbruk og banning på 8. trinn. Gruppeleder utdyper: *"Hvordan en svarer hverandre, hvordan en svarer lærer. Spesielt 8. klasse er store i kjeften."* Rektor spør igjen: *"Har dere vært ute for situasjoner som har vært truende?"* I slike møter mellom elever og lærere vil det offentlige og det private kunne smelte sammen. I denne serien som de setter i gang på skolen denne høsten, rettes søkelyset på skolemiljøet og bevisstgjøring av voksenrollen. Før lærerne går til gruppearbeid, formidler rektor og en trinnleder hva som kjennetegner den gode lærer ved Lotusdalen skole. Her formidles et felles verdigrunnlag.

Mange av elevene på Lotusdalen skole er innflyttere, og en stor andel av disse har flerkulturell bakgrunn. Den enkelte elev og den enkelte medarbeider på Lotusdalen skole befinner seg i situasjoner preget av relasjon til enkeltmennesker samtidig som de lever i en verden i stadig forandring. Begge deler påvirker både ungdommene og de voksne, og det skapes nye utfordringer for hvordan møtene skal håndteres av den voksne. Giddens har en dobbelthet i sin analyse. Han hevder at vi på den ene side finner tillit som er oppstått i samspillet mellom barn og voksen, og på den annen side tillit som en individuell kapasitet til å håndtere ambivalens og usikkerhet. Dette oppleves nødvendig i en moderne tid preget av globalisering, sier han. Ungdommene befinner seg i en verden i rask forandring der avstand ikke er noen hindring for kommunikasjon. Data, tv, aviser og mobiler er en del av hverdagen både i skoletida og i fritida. Voksne gjør det de kan for å henge med og prøve å forstå og hjelpe. Det er ofte vanskelig å veilede fordi ungdommens verden er så annerledes enn den de selv opplevde i oppveksten. Det kan være lett for mange å oppleve avmakt og utrygghet på egen rolle.

I vår moderne tid utvikles dessuten nye relasjonsformer som knyttes til det vennskapelige og det forretningsmessige på samme tid. Giddens beskriver disse formene som *"de rene forhold"*. Dette er relasjoner der partene aktivt bidrar til å etablere og vedlikeholde relasjonen, og opprettholdelsen av den omfatter jevnlig forhandlinger. Lærerne forteller at vennene betyr svært mye, og på Lotusdalen skole treffes ungdom fra ulike barneskoler. De er nå i en alder der de er på søking. Elevene er mindre knyttet til tradisjonelle familiebånd enn før. De er på leting etter medelever fra andre årstrinn, forteller lærerne: *"Eldre elever leter etter elever på 8. trinn. Flere sitter på benken"*.

### 5.2.7 Relasjonelt perspektiv på tillit og refleksjon i fellesøkta

Lærerne reflekterer i grupper. De tre trinnteamene er brutt ned til sju mindre team. I disse smågruppene får alle delta. Alles stemme blir hørt og den enkelte bidrar til det som legges fram fra gruppas leder i plenum. De tenker gjennom og setter ord på hva de har observert, hva de har følt og hva de har erfart. De skal ikke komme med løsninger i dette møtet, men hente fram informasjon for seg selv og for hverandre i fellesskapet. *"I én grunnleggende forstand kjennetegner refleksivitet all menneskelig handling. Alle mennesker holder regelmessig kontakten med grunnene til det de gjør som en integrert del av det de gjør"* (Giddens 1997:34). I fellesmøtet oppfordres lærerne til å fortelle om hva som skjer blant elevene. Tillit handler om å gå bakenfor den informasjonen som er tilgjengelig. Ved å erstatte den manglende informasjonen med en tilnærmet sikkerhet, kan forventet atferd generaliseres. *"Det moderne samfunns refleksivitet består i at sosiale praksiser konstant undersøkes og omformes i lys av innkommende informasjon om de samme praksiser, og følgelig får sin karakter på grunnleggende vis"* (Ibid.:35). De fleste gruppene legger mest vekt på de negative situasjonene, men en av gruppene påpeker at de tok utgangspunkt i det positive. Det er i hovedsak det individuelle perspektivet som beskrives, hvordan elevene er eller hva de gjør. En lærer tar opp en bekymring vedrørende en elev. Hun poengterer at hun gjør dette på eget initiativ, ikke på vegne av gruppa. Læreren vil snakke med eleven senere, sier hun. Det reflekteres ikke særlig ut fra et aktørperspektiv der eleven har gitt uttrykk for hvordan han eller hun opplever situasjonen sin. Det settes heller ikke søkelys på et kontekstuellt perspektiv, hvordan omgivelsene påvirker elevene.

### 5.2.8 Gammel skolekultur eller "Den gamle gjæla"

Rektor poengterer at den gode lærer på Lotusdalen skole er glad i ungdom. Før lærerne går til gruppearbeid, gjentar hun høyt at de skal jobbe i team. *"Team, team, og komme tilbake i plenum. Det er ikke vanskelig dette. Alle sju team"*, sier hun. I forbindelse med overgangen til gruppearbeidet, sier hun: *„Takhøyden er stor på Lotusdalen skole."* Dette kommenteres relativt lavt fra noen som sitter på en benk rett bak oss: *"Kommer i avisa i morra."* I tilbakemeldingen etter gruppearbeidet forteller et av teamene om en elevgjeng på tvers av årstrinn. På skolen er det noen eldre elever som gjentatte ganger er på leting etter elever på 8. trinn. Flere av disse elevene sitter på benken i gangen i friminuttene. *"Venter de på innbytte, da, eller,"* lyder en kommentar fra lærergruppa bak oss. Det kommer flere småkommentarer fra denne gruppa underveis. Et annet team forteller at det er blitt flere påmeldte til

vandregruppene eller verstinggruppene som de også kalles av noen. Inspektøren noterer. Gruppas leder sier at de hører språkbruk som de ikke hørte i fjor og påpeker at når de voksne har sagt fra mange ganger, så *"kobler de av litt"*. En ung lærer gir klart uttrykk for at det ikke var forventet at en vikar ville bli kalt for hore på denne skolen. Gruppen kommer med en positiv tilbakemelding også: *"9.klasse var litt klikkete i fjor. Det er ikke slik i år."* Det sies også: *"Mange har sagt mye negativt om biblioteket, men jeg synes det er hyggelig der på tirsdager."* Litt senere påpeker noen på nytt at en lærer er blitt kalt hore av en elev: *"Det å kalle en lærer for hore, er veldig hore."* Rektor avbryter: *"Den diskusjonen tar vi ikke nå."* *"Vi kan ikke diskutere dette nå, for da kommer vi ikke rundt,"* sier hun.

Etter at alle de sju teamene har gitt tilbakemelding i plenum, ønsker en lærer å si noe før fellesmøtet avsluttes. Vedkommende sier: *"Unnskyld at jeg avbryter, men jeg må få si noe."* Rektor stopper læreren ved å si *"Nei, vi kan ikke. Ellers så får vi ikke avsluttet i fellesskap."* Da læreren ikke vil gi seg, får han ordet likevel. Rektor påpeker skarpt etter at læreren har sagt sitt: *"Ingen tror at våre barn er ondsinnet."* Etter at møtet er avsluttet, står det igjen 5-6 personer og diskuterer at møtet slutter over tiden.

### **5.2.9 Relasjonelt perspektiv på makt og den gamle "gjæla"**

Rektor stopper lærere som kommer med innspill som er utenfor agendaen for møtet, og hun bekrefter tilbakemeldinger fra gruppene uten å søke bekreftelse fra andre om hvordan de har opplevd det. Hun gir videre uttrykk for at det er viktig at de konfronterer og bevisstgjør seg selv og hverandre. *"Makt og bruk av språk er iboende trekk ved sosial handling på et svært generelt plan, ikke spesifikke sosiale former"* (Giddens 1997:25). I skolen brukes begrepet autoritet i forbindelse med voksenrollen og klasseledelse. I følge Sørhaug er autoritet et fenomen som bestandig ser ut til å vende tilbake til sitt eget utgangspunkt. *"Utøvelse av autoritet vil bestandig finne noe av sin begrunnelse i seg selv. Autoritet er et ikke-lineært fenomen"* (Sørhaug 2004:20). Menneskeslekten er i en stadig prosess mot myndighet. Habermas påpeker at det er først i et frigjort samfunn, som har realisert sine medlemmers myndighet, at kommunikasjonen vil utvikle seg til den herredømmefrie dialog mellom alle. Dette kan vi også kalle den sokratiske dialog. Ungdom i skolen utfordrer stadig de voksne i forhold til regler, grenser, normer og rammer. Ledelse innebærer å stille spørsmål vedrørende hva som har hendt, hva det ledet til og hvorfor vi holder på med det vi gjør. Rektor gir av seg selv. Hun forteller oss i en av pausene at turen til Spania styrket tilhørigheten og fellesskapet

blant de voksne. Ved å åpne opp for samtale om det som er vanskelig, gis det mulighet for i neste omgang å finne felles løsninger og jobbe systemrettet. Reaksjonene fra lærerne blir dermed mindre personavhengig. Lærerens autoritet utvikles i møtet mellom elev og lærer og i lærerens møte med grupper av elever. Å snakke om utfordringer som den enkelte lærer møter i skolehverdagen og å reflektere over dette i fellesskap, vil bidra til å utvikle en lærerrolle preget av felles forståelse og trygghet i håndtering av vanskelige situasjoner. *”Det må sies å være en underlig utvikling når for eksempel generaler, lærere, prester og leger ikke lenger framstår som litt selvsagte modeller på autoritet. Som individer og gjennom individuelle ytelser kan enkeltpersoner utvilsomt fungere som modeller, men da er det til tross for, og ikke på grunn av, sin institusjonelle tilknytning. Disse institusjonene ser ut til å ha tapt mye av sin posisjonelle verdi for autoritetsutøvelse”* (Ibid.:88). I et slikt perspektiv er det viktig å jobbe med lærerrollen og med klasseledelse. Vi observerer samhandling mellom voksne mennesker slik det eksisterer i møtet og hva de sier om møter med elevene. Ved at lærerne setter ord på utfordringene i fellesmøtet, gir skolens ledelse lærerne mulighet til å bidra som myndiggjorte mennesker til å ta ansvar enkeltvis og felles. Samtidig får rektor kontroll på hva som skjer i skolen, og hun gir seg selv mulighet for maktutøvelse på en myk måte.

#### **5.2.10 Relasjonelt perspektiv på tillit og den gamle ”gjæla”**

Rektor avviser innspillet om eleven som har kalt en lærer hore, men hun gir ikke uttrykk for at de aldri skal snakke om det. Hun viser derimot til neste fellesmøte og sier at de skal ta diskusjonene da. Hun tar imot alle tilbakemeldingene fra teamene, takker for veldig interessante innspill og henviser debattene til møtet neste uke. Giddens mener som nevnt tidligere at risiko og tillit griper inn i hverandre. Siden tillit er forbundet med risiko, er tillit nyttig når man skal vurdere sannsynligheten for farene ved bestemte situasjoner. Selv om man ikke handler, kan man løpe en risiko, mener Giddens. Kanskje rektor ubevisst eller bevisst befinner seg i dynamikken mellom tillit og risiko. I følge Giddens fins det i alle risikosituasjoner en akseptabel risiko som oppleves som en *”svak, induktiv viten”*. Det er en balanse mellom tillit og denne risikoen. Det virker som om hun fornemmer at temaet ikke kan bli liggende, men ønsker at problemstillingen skal tas opp senere fordi det ikke er riktig tid for diskusjon enda. Hun vil ha helheten først, for hun sier klart: *”Jeg vil så gjerne se helheten, jeg”*.



Tillit kan både forstås i et systemteoretisk perspektiv og i et relasjonelt perspektiv. Giddens benytter begge innfallsvinkler. Vi fokuserer på det relasjonelle perspektivet, men opplever at i forbindelse med atferdsproblematikk i Lotusdalen skole, kunne vi også valgt et systemteoretisk perspektiv på tillit. *”Forbindelsen mellom tillit og det ubestemte skaper behov for refleksjon. Luhmann hevder at tillit i et moderne samfunn ikke bare vil utøves spontant, men også ha en tendens til å opptre refleksivt”* (Kristiansen 2003:117). Tillit uttrykkes, på samme måte som makt, gjennom ord eller andre tegn. Vi aner spenningsforhold i møtet. Rektor ønsker å få fram helheten. Noen vil gjerne diskutere spesielle opplevelser med en gang. Det finnes ofte ikke fasitsvar på hva som er rett eller gal framgangsmåte. Man må dermed ta et valg. Samfunnsvitenskaper som beskjeftiger seg med levende mennesker, opparbeider ikke kumulativ viten på samme måte som naturvitenskapene, påpeker Giddens.

I fellesmøtet opplever vi at det er ganske bra samsvar mellom det rektor og inspektør sier og det de mener. Vi opplever at det er derfor kollegiet viser dem tillit. Det virker som det er et oppriktig ønske fra ledelsen om å få kjennskap til hvor medarbeiderne står slik at de kan møte dem der. Rektor og inspektør har en åpen måte å henvende seg til sine medarbeidere på. Rektor kommenterer med oppfølgende spørsmål, og begge nikker og smiler og bekrefter innspillene. Inspektør noterer hovedpunktene fra de sju teamene og rektor sjekker ut at de har forstått dem rett.

### **5.2.11 Relasjonelt perspektiv på tillit og refleksjon**

Ved å oppfordre lærerne til å snakke sammen i mindre team om hva de har sett og opplevd i skolemiljøet i det siste for deretter å dele dette med hele kollegiet, inviterer ledelsen til å stoppe opp og reflektere sammen over det som skjer på skolen. *”Dette er ment som et stopp-punkt,”* sier rektor. Lærerne og ledelsen rekonstruerer seg selv og skolen som helhet i denne prosessen. Likevel vil sannsynligvis ikke alt komme fram. Tillit er forbundet med fravær av tid og rom. Vi trenger ikke ha tillit til noen, hvis vi hele tiden vet hva vedkommende tenker eller gjør. Det behøves heller ikke tillit til noe system hvis vi hele tiden kjenner eller forstår systemets måte å fungere på. Læreren som spør hva som er skjedd etter at en elev omtalte en vikar så nedsettende, krever nærmest informasjon her og nå om hva ledelsen har gjort, men får det ikke. Rektor styrer tida og viser til at kollegiet skal jobbe videre med temaet om skolemiljøet og lærerrollen neste uke. Av for oss ukjente årsaker ser dette ut til å oppleves vanskelig for læreren. Det kan virke som om læreren ikke er fornøyd med svaret fordi

vedkommende ikke har tillit til at situasjonen er godt nok ivaretatt av ledelsen. Her er det muligens mangel på informasjon eller mangel på tiltro til at ledelsen har utvist den makt og myndighet som læreren mener situasjonen krever. *”Den viktigste betingelse for et tillitsbehov er ikke fravær av makt, men fravær av full informasjon”* (Giddens 1997:31). Det fortelles fra et team at elever også gir hverandre kallenavn. Dette skjer ved bruk av datasystemet. Konsekvensen på dette kommer raskt: *”Vi sjalter dem bare ut av læringsplattformen for en periode.”* Det kommer ingen innvendinger mot det. Her er konsekvensen tydelig for alle.

### **5.3 Intervju med rektor og inspektør**

Vi intervjuet rektor og inspektør sammen, som en toergruppe. Lise og Tone, som vi kaller dem, fikk intervjuguiden oversendt på forhånd. Intervjuet ble gjennomført som en fri samtale med intervjuguiden som en rettesnor for samtalens forløp. Vi lot ordet flyte ganske fritt ut fra disse spørsmålene. Det er spesielt tre områder som peker seg ut og som vi derfor velger å analysere ut fra ledelse i et relasjonelt perspektiv med fokus på makt og tillit. Disse områdene er *organisasjonsbygging, hvordan beslutninger fattes og den gamle skolekulturen.*

#### **5.3.1 Organisasjonsbygging**

Rektor påpeker at hun i løpet av de siste ti årene har oppdaget organiseringens betydning og tenkningen rundt dette. Organisasjonsoppbyggingen i skolen innebærer struktur for delegering av oppgaver og bevisstgjøring av helhet og ansvar rundt i organisasjonens ulike ledd. Rektor påpeker: *”Organisasjonen Lotusdalen skole med trinnledere på trinnene som representanter i ulike sammenhenger, det har vært meget strategisk og viktig tenkt. Fra vår side må en si det ikke er tilfeldig. Har ikke vært sånn har lyst prinsipp. Trinnene velger ut sin representant. Det er jo noe med, ikke sant, det handler jo om for oss å få delegert oppgaver og ansvar. Altså, man kan ikke delegere bort ansvaret som leder, men i de gitte oppgavene, så har du da et lederoppdrag.”*

Rektor og inspektør viser til formelle møter, uformelle møter og en åpen dørs politikk hos både rektor og inspektør. *”Nå er det noen møter som er mer formelle møter enn andre,”* sier rektor. Hun viser til trinnledermøter og møter i utviklingsteam. De har delegert ledelsesoppgaver til disse fora. Funksjoner som trinnleder og leder av ulike team søker man seg til. Lærerne i hvert trinnteam velger representanter til deltakelse i forskjellige team slik at de fordeler ansvar og oppgaver seg imellom.

De forteller om en endringsprosess som har tatt lang tid. Første høsten rektor og inspektør var på skolen, fikk Lise, som er rektor, en måned etter skolestart beskjed om å lage virksomhetsplan. Hun forklarte at hun ikke kunne det, og at hun trengte tid. "Gi meg tre år," hadde hun sagt. De kom fram til et kompromiss. Hun leverte en plan i stikkordsform. Denne hadde ingen noe eierforhold til, men neste skoleår hadde hun fått med seg folk i prosessen og de hadde sammen utarbeidet en virksomhetsplan. De to første årene hadde de mange hastesaker på skolen, saker som rektor og inspektør måtte håndtere der og da. Siden de ønsket en mer langsiktig tenking, så har ledelsen møysommelig bygget opp hele organisasjonen trinn for trinn. Dette gjelder både internt og i forhold til omverdenen. Innad har de bygget opp et hierarkisk system med ulike team, teamledere og delegerte ansvarsområder samtidig som de gjennom denne organisasjonsstrukturen involverer alle medarbeidere i prosessene før beslutninger tas, og de gjennomfører en åpen dør politikk der de inviterer til dialog med både elever, foreldre og medarbeidere. Men rektor legger vekt på at dialog ikke betyr at alle innspill må ha et positivt svar der og da. Høsten to år etter at de kom til skolen som nye ledere, brukte de god tid på en prosess der de involverte alle. Det var det viktigste, poengterer de. Alle skulle være med, alle skulle være med i refleksjonene og alle skulle kunne slutte seg til det de kom fram til. Lærerne skal søke seg til lederfunksjoner i de ulike teamene som de har etablert i organisasjonsbyggingen på skolen. Lærerne på de ulike trinn utgjør hver sine team og disse velger representanter til forskjellige team som de har på tvers av trinnene. De så at den modellen som de prøvde ut, ga en gjennomstrømming i hele organisasjonen. Rektor er fornøyd med at overordnet nivå har gitt dem mulighet til å "gå veien", som hun uttrykker det, og at skolesjefen har støttet dem og gitt uttrykk for å ha tillit til dem slik at de har kunnet gjennomføre prosessene sine.

Skolens sekretær har også en viktig rolle i organisasjonen Lotusdalen skole. Hun har en sentral funksjon og ledelsen forteller at de er helt avhengige av henne når det gjelder forskjellige oppgaver. Hun er den første folk møter når de tar kontakt med skolen, og de anser det helt nødvendig at sekretær er godt informert og at hun kjenner og forstår organisasjonen.

De ser skolen som en del av det kommunale systemet og har satt skolen på det kommunale organisasjonskartet. De legger stor vekt på behovet for samarbeid på tvers i forhold til arbeid med barn og unge. Rektor og inspektør mener at de har bidratt til opprettelse av en kommunal tverrsektoriell modell i arbeidet rettet mot barn og unge. De har løftet saker opp til overordnet kommunalt nivå dersom de har ansett dette nødvendig.

De forteller om et tett og godt samarbeid med politi, barnevern, kultursektor og etter hvert også media. De ser helt klart nødvendigheten av et tett og nært samarbeid med ulike instanser utenfor skolen, og har tro på den samarbeidsmodellen som kommunen har utviklet. De har slått ut vegger, løftet saker til overordnet nivå og krevd samarbeid der de ikke fikk det, sier de. Rektor forteller: *”Men vi hadde kultur på lag, og vi hadde barn og familie på lag må vi si, og vi har politi og vi har sektorkontora og vi har, - altså jeg trur vi er litt sånn, sånn spesielle på det tverrfaglige, tverrsektorielle.”*

Skolens ledelse har klart å snu medias negative omtale av skolen, og journalister fra lokalavisa og lokal-TV har etter hvert gitt positiv beskrivelse av prosjekter. *”Men så, så snudde vi den greia der da, etter hvert som vi fikk mobilisert helheten og fellesskapet og vi var jo med i dette kulturprosjektet og vi fikk positive elevsaker i avisene,”* forteller rektor. De har vært bevisst på hvilke saker de forteller om til media. Dette har hatt positiv innvirkning på medias omtale av skolen. Nå spørres de ulike sammenhenger om å stille opp.

### **5.3.2 Makt i et relasjonelt perspektiv og organisasjonsbygging**

Organisering baserer seg bestandig på makt og tillit, og makt og tillit er størrelser som både truer og forutsetter hverandre, hevder Sørhaug. Det er rimelig enkelt å innse at makt truer tillit, sier han. Rektor og inspektør er svært bevisst på ikke å bruke makten sin til å overkjøre behovet for tillit og tvinge fram ønskede handlinger hos andre. De synes det er viktig for dem å delegere lederoppgaver, og de vil ha med seg personalet i prosessene. De fordeler ansvar, utarbeider stillingsinstrukser og gir mandat til teamene. De forteller at de tenker bredt når de leder. Rektor sier: *”Det er ikke to personer som skal lede alt, vi må sørge for at vi er flere.”* Derfor har de dannet utviklingsteam, trinnlederforum, tverrfaglig ressursteam, spesialpedagogisk team og IKT-team. De deltar begge i noen av teamene, mens i andre team deltar bare den ene. Rektor poengterer at hun er leder av både utviklingsteam og trinnlederteam. Hun er sjefen der, sier hun: *” Det foregår jo, det foregår arbeid i utviklingsteam. Der deltar vi begge to. Trinnlederforum, der deltar vi begge to. Og det er vel ikke tvil om, Tone, at det er jeg som er sjefen i de to fora?”* En sjef kan vi si har en form for posisjonsmakt og dette er en form for individuell makt. Samtidig poengterer de at de må sørge for at de er flere enn to personer som leder skolen. *”Ledelse er noe mennesker utfører sammen. I skolesammenheng vil et slikt perspektiv si at det ikke kun er rektor som utøver ledelse, alle i lærerkollegiet gjør dette i større eller mindre grad”* (Tobiassen i Fuglestad og

Lillejord 1997:104). Avgjørelsesprosesser foregår i de ulike teamene som de har bygget opp, og ledelse sees også ut fra en relasjonell synsvinkel.

Skoleledelse dreier seg ikke kun om det som skjer inne i skolen. Sørhaug mener at ledelse dreier seg om å kontrollere forholdet mellom innsiden og utsiden av en organisatorisk enhet. Enhver ledelse befinner seg derfor både innenfor og utenfor sin egen organisasjon, sier han. (Sørhaug 1996:24). Som skoleledere fikk de av de som tilsatte dem, et formelt oppdrag til å styre skolen i henhold til nasjonal læreplan og vedtatte lover og regler. Dette kalles legalitet og handler om styring av skolen, men det finnes også en uformell styring som ledelsen må opparbeide seg. *”Legitimitet er et begrep som anvendes om grunnlaget for den mer uformelle styringen, og har ikke rot i det som er formelt stadfestet”* (Møller 1996:25). Rektor og inspektør viser til den situasjonen som var på skolen da de begynte som ledere. De har trengt tid for å bygge opp tillit hos lærere, elever, foresatte og andre samarbeidspartnere. Mye problematferd blant elevene hadde utviklet seg til et så stort problem at skolen hadde fått svært dårlig omtale i mediene. For å snu den negative utviklingen, begynte Lise og Tone å jobbe svært aktivt opp i mot de elevene som utfordret skolemiljøet..

Den omfattende atferdsproblematikken medførte at de hadde kontakt med veldig mange elever, og de legger vekt på at den jobben de gjorde de to første årene, har betydd svært mye med tanke på det videre arbeidet. De sier at elevene visste at de fulgte med dem, at de visste hvem de var og at de fulgte opp elevene både enkeltvis og i grupper. De er overbevist om at denne tette oppfølgingen der de ikke ga seg, har gitt dem god uttelling. Sørhaug påpeker at det er en forutsetning at det finnes en ledelse som har makt til å sanksjonere illojalitet og vold for at tillit kan utvikles. Det er da nødvendig at man ikke bruker makt på en måte som gjør interne og eksterne tillitsforhold umulige. Samtidig forutsetter en slik beskyttelse at noen har makt (Sørhaug op.sit.1996:26). *”Jeg var inne på det der med dialog, altså, innspill og lytte til og alt det der, det som følger i en god dialog, det betyr jo ikke at alle får sine ønsker og innspill innfridd, men å begrunne,”* sier rektor.

Sørhaug sier også at ledere alltid må administrere en god del. De må både følge og følge opp regler. *”Men i det øyeblikket noe uforutsett og uregulert oppstår, så oppstår behovet for en ledelse som setter retning og om nødvendig skaper regler”* (Sørhaug 1996:25). Han peker på at det i en slik situasjon oppstår et gap mellom autoritet og ansvar. Fordi ansvaret er større enn autoriteten, så må ledelsen minske dette gapet. I den første tiden da de hadde så mange og

hyppige tilfeller av store vansker i skolemiljøet, måtte ledelsen stadig vekke slokke ild, forteller de. De fikk et stort ansvar, og de måtte opparbeide autoritet i elevgruppa og i personalet. Dette innebar et personlig ansvar for å definere hva skolen skulle være og å identifisere og markere hva som var dens verdi i seg selv.

### **5.3.3 Tillit i et relasjonelt perspektiv og organisasjonsoppbygging**

Både elever, foreldre og lærere har trengt tid for å kunne utvikle tro på den veien rektor og inspektør ledet skolen i retning av. De har både hatt behov for å oppleve at de ble fulgt opp der og da når noe skjedde, og de har trengt å få tillit til at skolen ville håndtere vanskelige situasjoner også i framtida selv om de ikke kunne se hva som kom til å skje. Giddens påpeker at tillit er forbundet med fravær i tid og rom, og han påpeker at fravær av full informasjon en av de viktigste betingelsene for et tillitsbehov. Vi har ikke behov for tillit til noen hvis vi hele tiden ser hva andre gjør eller vet hva andre tenker, eller tillit til et system hvis vi helt ut kjenner og forstår dets virkemåte (Giddens 1997). Skolens ledelse har tatt på alvor at det er stort behov for informasjon, og de har sammen med personalet utviklet et system av team som i best mulig grad skal ivareta informasjonsflyten både oppover og nedover i skolen deres. Likevel er det umulig å gi full informasjon til alle til enhver tid.

De to første årene hadde ikke rektor, inspektør og lærere arbeidet så mye med felles forståelse av lærerrollen og felles håndtering av atferdsproblematikk blant elevene. Skoleledelsen gikk stadig inn i de problematiske situasjonene ved Lotusdalen skole. Rektor mener at det å tørre å gå inn i ulike situasjoner selv om de kan være vanskelige, handler om en form for mot. Lise tror det er viktig at man tør å bevege seg inn i ubehagelige og ulystbetonte situasjoner. *”Det er jo en krevende øvelse det. Man vet liksom ikke utfallet der heller før man er igjennom eventuelle tårer eller latter. Det dukker opp det. Har jo dukket opp i hvert fall. Og det vil det alltid gjøre der vi har med mennesker å gjøre,”* sier hun. Slik vi forstår Spurkeland, er dette et eksempel på det han kaller relasjonelt mot. Innen hans ”relasjonsledelse” er dette et viktig område.

Lise og Tone har opplevelsen av at lærerne og elevene etter hvert vet at de er der, at de kjenner de utfordrende elevene og at de våger å ta tak i situasjonene selv om de er tøffe. Likevel løses de problematiske situasjonene nærmere der de skjer etter hvert som de har bygget opp en annen organisasjonsstruktur. De føler at de har fått tillit for dette i de ulike

ledd. En annen del av organisasjonsbyggingen, er vikarordningen. Dette er Tones ansvar. Medarbeidere som er syke er i en sårbar situasjon, og de forteller gjerne forskjellig som er av personlig art når de forklarer at de ikke kan møte på skolen. Hvordan de blir møtt av Tone i en slik situasjon, er vesentlig for utvikling av tillit i et relasjonelt perspektiv. Dette er en form for tillit som befinner seg mellom mennesker og som Buber beskriver som umiddelbar. Tone beskriver spesielle øyeblikk i møte med lærere som opplever stor sorg og fortvilelse, et møte mellom jeg og du, mellom leder og medarbeider.

De gir likevel uttrykk for at selv om de opplever stor grad av personlig tillit hos svært mange i personalet, så er det vanskelig å ha full tillit hos alle lærerne. Det er spesielt når lærerne har vært i svært vanskelige private situasjoner eller opplevd vanskelige situasjoner i klasser at de med stor tillit henvender seg til ledelsen og ber dem være med og ordne opp. *"Skolelederen har mer tradisjon for å fungere som akuttmottak. Særlig gjelder det takling av elevproblemer"* (Møller 1996:139). Lærerne uttrykker forventninger til skoleledelse om å ivareta administrative oppgaver framfor pedagogisk ledelse, og vi ser et eksempel på tillit i relasjonelt perspektiv knyttet til tro på et menneskes redelighet eller kjærlighet.

Rektor og inspektør ser at de er avhengig av hverandre og av andre, men ordet avhengighet gir dem i utgangspunktet dårlige assosiasjoner. *"Jeg liker egentlig ikke det ordet avhengighet, jeg,"* sier inspektør, da vi spør hvem de er relasjonelt avhengig av. Hun fortsetter: *"Jeg mener vi jobber på samme laget."* Rektor er enig: *"Det er det som, det blir liksom en sånn, en sånn over og undertenking, liksom. Overordna og underordna, liksom."* Men ved nærmere ettertanke kommer de fram til at siden de er helt avhengig av menneskene rundt seg og av å få disse med seg, så er begrepet avhengighet riktig likevel. *"For det første er en leder totalt avhengig av andre. Han skal få til ting gjennom andre og ikke av seg selv"* (Sørhaug 1996:65). Han påpeker at lederes avhengighet av andre ikke innebærer en underordning. Måten ledere blir styrt på av andre, er nettopp en av kildene til deres egne styringsmuligheter, hevder han. Rektor og inspektør sier at de er kontinuerlig på jobb. De tenker helhetlig ledelse og er avhengig av alle menneskene rundt seg både i og utenfor skolen. *"Skolen er ikke et lukka samfunn lenger,"* fortsetter inspektør. Egentlig er det elevene de er avhengig av, mener de, for uten elevene hadde de ikke drevet skole. Skoleledelse må hele tiden bevege seg i forhold til situasjoner og mennesker både i og rundt skolen som organisasjon. Elevene trenger mange voksne personer rundt seg, sier Lise og Tone. De tenker på at de trenger å være mange team både internt i skolen og team ute på tvers av sektorer og fag og instanser. De har banket

på dører og fått positiv respons på samarbeid, forteller de ivrig. De er enige om at dette har påvirket dem, og det har bidratt til at de har fått til mye mer enn før.

Da vi spør om de har noen tanker om kommunikasjonen mellom mennesker i møter, ler rektor og sier: *"Dere har jo observert oss i møter."* Hun gir uttrykk for at betydningen av dialog *"sitter i ryggmargen"* hos henne, og at hun derfor benytter dialogen som *"et helt automatisk verktøy"*. Avhengighet og det relasjonelle innebærer aspekt av tillitsfull samarbeidsrelasjon, tillitsfullt samarbeid og gjensidighet, mener rektor. Hun er opptatt av at hun skal forvalte tilliten hun får på en positiv måte slik at folk ikke opplever at det de sier *"blir misbrukt eller at det blir sånn på folkemunne i etterkant"*. De forteller at de er bevisst på å spørre om de skal orientere andre eller ikke når lærerne har personlige vansker. De lurer på om dette kanskje er *"sånn jentegreier"*, men er usikre på det. De forteller hvordan de tenker og hvordan de samarbeider for eventuelt å informere og orientere de andre i skolen.

I intervjuet med rektor og inspektør poengterer de to gjentatte ganger hvor viktig det er for dem at de jobber i tospann, og at de også har snakket om at de har hatt tøffe samtaler om ledelse av skolen. I oppstarten av den nye skolen var de organisert med tre nytilsatte personer i ledelsen, men etter nesten to år sluttet den ene av dem. De forteller at ulik erfaring, alder, bakgrunn og syn på skole gjorde det vanskelig å fungere som et godt lederteam. Samtidig var det problematisk for dem å snakke om dette i begynnelsen, men etter at de hadde hatt en del samtaler, ble de trygge på hvor de hadde hverandre. Det var en energikrevende prosess, forteller de, men inspektør opplever visshet om at de kan jobbe tett sammen, og rektor stoler fullt ut på inspektør. Rektor sier: *"Altså, jeg opplever vel at vi har veldig sånn sammenfallende holdning til det å drive skole. Og jeg opplever vel at jeg er hundre prosent trygg på å gå fra skolen når Tone er her."* De er begge svært nøye med å sette av tid til oppdatering. De forbereder ting hvis rektor skal på møter eller være borte hele dager. Det er rektor som er mest borte fra skolen, forteller de. Etter rektormøter er det viktig for rektor å oppdatere inspektør slik at hun får grunnlag for å ta riktige beslutninger innen sine ansvarsområder.

Inspektør forteller at hun er helt avhengig av at rektor informerer henne godt. Hun sier videre at hun ikke kunne gått inn i lederfunksjonen uten den tryggheten som denne oppdateringen gir. *"Da hadde jeg ikke kunnet sove stort om natta, tror jeg,"* sier hun. Rektor sier: *"Altså, Tone kan du være hundre prosent trygg på. Vi har jo utvikla den relasjonen, tryggheten, i*



*forhold til hvordan forvalte det ansvaret sammen. Hun har alle mine fullmakter, hun, når jeg er borte. Helt greit.*” Tone synes det betyr mye for henne at Lise stoler på henne og viser henne tillit: *”Ja, og den, å få det fra Lise, å bli stolt på, og å få trua på at en kan klare det, gjør i hvert fall veldig mye med meg og utvikler meg som leder”*. Inspektør opplever at rektor gir henne støtte på de beslutninger hun tar, også der hun er usikker. Dette er et eksempel på tillit som tiltro til inspektørs pålitelighet. Rektors tiltro uttrykker en tro på inspektørens redelighet. Dette er i samsvar med Giddens definisjon av tillit.

### **5.3.4 Hvordan beslutninger fattes**

Når vi snakker med rektor og inspektør om ledelse, forteller de at det ikke bare er de to som utfører ledelse. De legger stor vekt på prosesser før beslutninger fattes, og de mener dette er svært viktig for skolen deres. Det er ikke bare den formelle skoleledelsen som tar avgjørelser i skolehverdagen, men dette gjøres av forskjellige personer i ledelse på ulike nivåer. De to mest formelle møtene som de har, er utviklingsteam og trinnlederteam. Det er ikke alltid de holder seg strengt til sakslisten i disse møtene heller fordi ledelsen ønsker nye innspill fra teamlederne slik at skolen kan få ny framdrift. De beskriver hvordan de gjennomfører prosesser i organisasjonen før beslutninger fattes.

Rektor og inspektør forteller at det har vært nødvendig for dem å fordele ansvarsområder mellom seg og at de har vært tydelige på hvem som har ansvar for hva. Dette oppdaget de relativt tidlig at de burde gjøre fordi medarbeiderne gikk først til den ene og så til den andre hvis de ikke fikk svar som de ønsket. Rektor sier: *”Vi tenker vel også sånn i forhold til tydelig ledelse, at vi har snakket ganske mye om at vi kommuniserer beslutningene ut, som vi tar, så alle vet det, og at den kommuniseres ut til hele personalet.... Det tas en del beslutninger i andre typer fora ut fra det ansvar og oppdrag disse er gitt.”*

Ansvarsområder er også fordelt blant lærerne. Skoleledelsen er blitt bevisst på at beslutninger som de tar, skal kommuniseres ut til hele personalet. Medarbeiderne vet dermed hvor beslutninger tas, hvem som tar dem, og når de er tatt. Rektor og inspektør forteller at de har jobbet mye med og lagt til rette for dette. De gir uttrykk for at dette for dem handler om tydelighet. Det er mange steder det tas beslutninger i løpet av en skoleuke, forteller de. Dette er ikke noe *”two women show”*, sier de.

Når vi snakker med dem om hva de legger i god og tydelig ledelse, forteller de at det for dem handler om å ha en idé, en retning og felles mål å lede seg mot. De mener også at det handler om å kunne lede personalet gjennom prosesser. Rektor og inspektør forteller at de ganske tidlig som nye skoleledere ved Lotusdalen skole forsto at medarbeiderne gikk fra den ene til den andre av dem og prøvde dem ut for å få gjennom ting. *”Det var et eller annet med merkelig oppfatning av hvor man kunne få til ting, altså hvor man fikk aksept for å gjøre det og det. Så vi forsto da at vi var nødt til å få fordelt ansvarsområdene og si at det er Tones område og det er Lises område, eller det er fellesområder, være veldig tydelig på hvor beslutningene ble tatt, hvis vi måtte gjøre noen beslutninger,”* forklarer inspektør videre.

Det må tas mange typer beslutninger. En lærers forespørsel om permisjon uten lønn et par dager kan virke bagatellmessig, men siden dette er en forespørsel som rektor har av samme person gjentatt ganger, har den utviklet seg til en sak av mer prinsipiell karakter. Hun synes det er problematisk, sier hun, og forklarer at hun ikke har bestemt seg ennå. Hun sier: *”Ja, det koster meg egentlig så mye, så jeg vet ikke egentlig hvordan jeg skal gjøre det, så jeg må gå mine respektive runder.”*

Møtedeltakerne får anledning til å prioritere rekkefølgen på sakene sammen med ledelsen når de sitter i møtene. Rektor inviterer til innspill, selv om hun vet hva hun ønsker tatt inn. *”Når vi har møtene våre, så har jeg, jo, veit jo jeg, hva slags saker jeg vil ha inn. Men jeg bruker jo ikke det som første punkt for det. Jeg ber jo om en runde i møtet, og det er helt bevisst for å få fram sakene,”* sier hun.

### **5.3.5 Makt i relasjonelt perspektiv og hvordan beslutninger fattes**

Vedrørende saker som rektor ønsker tatt opp i møter, har rektor og inspektør diskutert godt på forhånd. De forteller at de tenker helhetlig og bredt i forhold til ledelse, og at de derfor trenger flere personer for å få innspill og nye tanker *”for å få til framdrift totalt”*. Medarbeiderne gis mulighet til å komme med forslag til ideer, problemstillinger og løsninger og finne fram til hvilket overordnet motto eller hvilken ledestjerne de vil følge. På denne måten inviteres de til å påvirke skolens kurs. Rektor sier: *”Selv om vi har sakslister i forkant, så legger vi fram de, og så spør vi om det er andre saker folk sitter med, som skal, som er prio, og så går vi gjennom sakslista og vurderer hvilke saker må vi ta først som vi må få gjort en beslutning på i dag.”*

Rektor forklarer hvordan ledelsen får tilbakemelding på de beslutninger som tas i de ulike team. Hun sier: *”Å jo, det får vi sjekka opp gjennom alle de typene fora vi har som vi følger opp, ikke sant.”* Hun bruker ressursteam som eksempel. Ressursteam har møter en gang i måneden. Beslutninger som tas, føres tilbake til ledelsen som formidler videre. Rektor forklarer at hvis teamene er usikre på hvilken beslutning de skal ta, så ber de om et møte med ledelsen. Hvis makt i et relasjonelt perspektiv handler om aktørenes dyktighet til å sikre et resultat i de situasjoner der en er avhengig av andres innflytelse, slik Giddens hevder, vil teamets usikkerhet være et tegn på ledelsens makt. Rektor sier: *”Tydelig ledelse handler jo om å ta ansvar når en kjenner at behovet er der, altså, dette ligger jo på nivåer over, liksom ha det i ryggmargen.”*

Vedrørende den tidligere nevnte søknaden hun har fått om fri opplever hun som problematisk. Hun mener det er urettferdig overfor de andre å innvilge søknaden, og hun gir uttrykk for at hvis søknaden innvilges, så vil denne medarbeideren få en mulighet som de andre ikke får. Sørhaug påpeker at maktutfoldelse i beslutningsøyeblikket ikke dreier seg om å vite eller om å lære mer, men at det dreier seg om å gjennomføre det man tror på. Det gjelder nok i denne situasjonen også.

Da vi kommer inn på begrepet makt, forteller rektor og inspektør at for dem kan makt oppleves og forstås både negativt og positivt. Makt kan brukes til å overkjøre personalet og ikke la personene man leder få delta i beslutningsprosesser. Inspektør sier: *”Tenker sånn at det er så lett å bruke makt til å kjøre over folk og til å ta beslutninger som kanskje ikke man har latt andre få lov til å påvirke.”* Dette er et uttrykk for at hun er oppmerksom på det relasjonelle perspektivet i forhold til makt. For rektor handler makt om å ha ansvar. Det følger makt med lederrollen, sier hun. Som rektor må hun fatte beslutninger hvis de ikke kommer fram til noe i fellesskap. Hun må ta ansvar om noe går galt, men da tenker hun at hun bør få ære for det som går bra også. Hun sier: *”Så for meg så er egentlig makt positivt lada. Og det er klart at, med positivt fortegn, så følger det jo en del makt med lederroller, i den forstand at det er den som skal trekke beslutningene hvis man ikke automatisk kommer til noen.”* De forteller i intervjuet at de har hatt mange dialoger, diskusjoner og refleksjoner i løpet av de årene de har jobbet som ledelse på Lotusdalen skole, men dette er første gangen de sammen reflekterer over hva makt innebærer for dem. De kommer fram til at egne erfaringer og

tidligere opplevelser i stor grad preger ens oppfatning av begrepet makt. Til slutt sitter rektor med ansvaret, sier hun. Hun mener derfor at hun må være bevisst på hva hun gjør, slik at hun ikke overkjører eller neglisjerer noen. Dette har de snakket en del om, selv om de ikke direkte har snakket om hva de legger i begrepet makt.

Sørhaug beskriver makt som en slags metabegrep. Det samme gjelder begrepet tillit. De kan benyttes ved argumentasjoner og forklaringer, men får bare en konkret mening i en konkret kontekst, sier han (Sørhaug op.sit. 1996). I intervjuet bruker vi begrepene makt og tillit i sammenhenger som er relevante for skolen som Lise og Tone leder. Begrepene fylles med mening ut i fra den konteksten som beskrives. Tone forteller: *”Vi har vært veldig nøye med hvem som har fått ta del i beslutningene, hvem vi ser, og at vi må se vedkommende og få med oss vedkommende på banen og så videre.”* Rektor fortsetter: *”Det handler jo om å bygge opp en forutsigbar organisasjon der man ikke skal behøve å være redd for at man blir overkjørt eller utsatt for maktmisbruk, ja, i, ja, jeg kan ikke sette det i anførselstegn heller. Men vi veit jo at det er mange som gjør det.”*

Rektor og inspektør mener at noen i personalet gir uttrykk for at trinnlederne har mye makt. Trinnlederne har vært viktige nøkkelpersoner i endringsarbeidet. Det kan være noen som føler at disse har tatt beslutninger for andre. Dette er tanker som skolelederne gir uttrykk for, men de vet ikke om det er slik. Det er mer et uttrykk for en bekymring, en refleksjon til ettertanke. Dette kan være uttrykk for posisjonsmakt ved at de andre lærerne opplever at trinnlederne har fått en funksjon som gir dem mandat og myndighet til å ta beslutninger på vegne av andre. Dette er en individuell form for makt. Samtidig virker det på oss som om intensjonen med trinnledere er at alle skal få mulighet til å si sin mening og innvirke på de beslutninger som fattes i en demokratisk prosess. Dette innebærer et relasjonelt perspektiv på makt. Vi kjenner igjen Sørhaug sin definisjon på makt: *”Det dreier seg om kapasiteter i personer og institusjoner som får folk til å gjøre ting de (sannsynligvis) ikke ellers ville gjort. Et slikt potensial foreligger i alle sosiale situasjoner, og det kan finnes i både ting og ideer, språk og handlinger, struktur og prosesser”* (Sørhaug 1996:22).

### **5.3.6 Tillit i relasjonelt perspektiv og hvordan beslutninger fattes**

Rektor og inspektør forteller om prosesser i forkant av beslutningene, og at de er bevisste på å ta med personalet sitt i disse. De legger vekt på å se dem, høre dem, lytte til hva de har å si, få fram forskjellige opplevelser og ulike synsvinkler. Sørhaug påpeker *”at ledelsesfunksjonen*

*befinner seg i krysningspunktet av den motsetningsfylte avhengigheten mellom makt og tillit*” ( Sørhaug 1996:24). Lise og Tone forteller at de to har grundige diskusjoner før møter med personalet. Bruk av makt i interaksjoner kan forstås som den muligheten deltakerne har til å komme fram med ulike løsninger som kan benyttes (Giddens 1979:93). Rektor og inspektør forteller at medarbeiderne gis ulike muligheter til å bidra med løsninger i beslutningsprosessen.

De har tenkt nøye gjennom hvilke saker de vil ha fram og hva de vil fram til. Men de legger stor vekt på innspill fra personalet. De vil ha åpne prosesser og helst komme fram til beslutninger i fellesskap, men rektor sitter høyest i beslutningshierarkiet, og hun må skjære igjennom og ta bestemmelsen dersom de ikke kommer til enighet.

Som leder skal man både ha organisasjonens korteste og lengste tidshorison, hevder Sørhaug, og mener at ledelse kan minne litt om oppdragelse av barn og man har et *”ansvar både for øyeblikket, dagen og livet”*. Rektor har hovedansvar for at det utarbeides virksomhetsplan og for å tenke framover i tid samtidig som dagen i dag skal håndteres og den enkelte medarbeider og elev skal sees og ivaretas. De har invitert personalet til å tenke sammen med dem. Før ble det forventet at ledelsen satt med fasitsvaret, sier de. De fikk ofte spørsmålet: *”Hva har ledelsen tenkt?”* Nå har de beveget seg et langt skritt bort fra det spørsmålet. *”Vi har ikke tenkt. Vi sitter ikke med svaret, som vi sier, men. Hva kan vi sammen tenke ut? Hva kan vi sette oss sammen og gjøre? Ja, det har vi jobba mye med,”* sier Tone.

Rektor og inspektør har også jobbet mye med å opparbeide tillit blant foresatte for å få dem med seg i skoleutviklingsprosessen. Foreldrene hadde mistet den grunnleggende tilliten til skolen fordi de hadde opplevd så mye alvorlig atferdsproblematikk blant elevene. De hadde ikke i utgangspunktet den tilliten som handler om å stole på gaven som ennå ikke er gitt. Skolens ledelse måtte bygge opp et grunnlag for tillit trinn for trinn blant annet gjennom å opparbeide en troverdig form for maktbruk og å sette grenser for uakseptabel atferd. *”Men det er jo veldig mye utad som har vært tøffe tak i forhold til foreldre, i forhold til å få foreldregruppa med oss. Det er klart det har vært mange ubehagelige situasjoner. Men etter hvert også mange hyggelige situasjoner, og vi ser at det fremmer samarbeid og engasjement,”* sier inspektør. Det relasjonelle perspektivet innebærer for dem å tørre å gå inn i situasjoner som er ubehagelige eller som krever mye.

De påpeker at de har en åpen dialog med skolens tillitsvalgte. *”Vi har hatt en veldig tett og nær kontakt, kontakt og dialog, dialog med tillitsvalgt,”* sier rektor. Vi for en klar oppfatning av at dette er viktig for dem. Denne kontakten har de begge jobbet for å opparbeide, og de kommer stadig med svar som vitner om et tett og nært samspill mellom de to i ledelsen. Tillit fås og gis i fellesskap. Det er umulig å erverve seg dette alene, hevder Sørhaug. Det tar tid å utvikle et tillitsforhold, men det er svært skjørt, så det kan rives fort ned. Vi får innblikk i en helt spesiell samarbeidsrelasjon. De har jobbet sammen i litt mer enn seks år, og de er blitt godt kjent etter å ha håndtert mange tøffe tak sammen. Det har vært lange dager, mye å gjøre, og de har sett betydningen av å utfylle hverandre og brette opp armene for hverandre. De tør å være uenige, kjemien dem i mellom er god, og de kaster ball og er som en responsgruppe for hverandre. Noen ganger må rektor skjære igjennom og ta beslutninger dersom de ikke blir enige. Det er sjelden de gjør om en beslutning som er fattet, sier de. Tillit omfatter forventningen om at den andre opptrer konsistent, handler fritt for motsigelser og holder hva man lover. Vi får et klart inntrykk av at de har en form for relasjon som innebærer tiltro til hverandre. De har tro på hverandre.

### **5.3.7 Den gamle skolekulturen**

Rektor og inspektør overtok en annen skolekultur da de begynte enn den som er nå. Det var mange sterke, uformelle ledere. De forteller at det var tydelig hvem de var, og at personalet var opptatt av dette. Lise og Tone opplevde dette som en stor utfordring, og de har arbeidet for å få de uformelle lederne inn i forskjellige slags grupperinger eller områder hvor de *”sårt trengte beslutninger og ulike avgjørelser”*, sier de. De fikk dem etter hvert delaktige i skolens endringsprosess og utvikling av skolen. *”De leda møtene. De gikk inn som ledere,”* fastslår rektor, og fortsetter: *”Leder grupper, leder trinn, leder områder.”* Inspektøren forteller: *”Du kan si disse uformelle lederne, da, har vi bevisst brukt mye tid på, snakket mye med, møtt dem uformelt, tatt oss god tid. Lise, har spesielt brukt mye tid på det, det å bli kjent med, har blitt det viktigste for oss i forhold til enkelte av disse personene.”* De uformelle lederne har tatt på seg ledelsesfunksjoner, og i endringsarbeidet har kollegiet sammen rettet søkelyset mot utvikling av et godt skolemiljø og lærerrollens betydning.

De har arbeidet mye med lærerrollen de siste årene. En trinnleder deltok for noen år siden på et kurs om klasseledelse, men det tok rektor halvannet år å motivere denne læreren til å dele dette med hele personalet, forteller de. *”Jaha, det var halvannet års motivasjon, det,”* sier

rektor. Inspektør forteller at hun også deltok på det samme kurset. Hun sier at læreren hadde vært oppglødd over hvordan kursholderen taklet klasseromsituasjonen, og at selv om han brukte mange av ideene i egen undervisning allerede, hadde han ikke satt det i system. *”Så ville ikke jeg at han skulle bruke det for seg. Jeg ville at han skulle dele det med hele personalet,”* sier rektor. Rektor forteller at innlegget som trinnleder holdt i fellessamling på skolen er utviklet i en prosess der hun og denne læreren har satt seg ned, sett på hva som kan gjøres og hvordan det kan gjennomføres. *”Det tok litt tid, men det ble veldig morsomt, og det ble veldig ærlig fra vedkommende, og han hadde det også på en felles planleggingsdag for alle ungdomsskolene i kommunen i fjor,”* sier inspektør.

Vi får enda et eksempel på at forhold i den gamle skolekulturen er til stede i dag. Lærerne spurte hvis de fikk ja til svar, og hvis de ikke trodde de fikk det, så spurte de ikke. Et negativt svar ble ikke akseptert. Det går greiere når de har en god begrunnelse for svarene de gir, mener skolens ledelse. Likevel kommer det fram at de fortsatt har problematikk med at noen lærere flere år på rad ønsker å opparbeide ekstra fridager i forbindelse med for eksempel vinterferien. Rektor humrer litt. *”Så det har vi egentlig jobba ganske mye med, og det er stadig vekk noen av de der henvendelsene som skal reforhandles, og det er vel den gamle gjæla som sitter i, når man plutselig tenker at sånn vil jeg gjerne ha det.”* Vi får forståelsen av at dette opptar mye energi, for rektor gir uttrykk for at hun føler seg presset.

Rektor og inspektør forklarer at det er viktig for dem å ha en felles forståelse seg imellom slik at lærerne opplever at skolens formelle ledelse er enige om hvilke beslutninger som fattes og at de står for en helhetlig ledelse. Derfor var de veldig nøye da de gikk gjennom hvordan de ville ha ansvarsområdene sine fordelt seg imellom, og hvordan de skulle få dratt med folk i prosessen.

Selv om lærerne også tidligere var organisert i team, formidler rektor og inspektør en opplevelse av at den gamle skolen ikke hadde jobbet noe med hva slags pedagogisk praksis de skulle ha i Lotusdalen skolen. *”Pedagogiske debatten var helt borte. Pedagogiske debatten omkring praksisteori og praktisk handling i klasserommet i skolehverdagen, den var jo ikke eksisterende,”* bemerker rektor. De måtte begynne med hva de skulle samarbeide om og bygge opp organisasjonen igjen trinn for trinn. De forteller dessuten om en kultur der man forventet at ledelsen tok beslutninger og satt med det riktige svaret på ulike problemstillinger som dukket opp. *”Vi hadde jo på en måte gått et ganske godt skritt videre fra dette her med*

*hva mener ledelsen. Det var noe vi fikk sånn hele tiden før, i forhold til dette her med også å ha med oss mennesker hele veien. Hva mener ledelsen om dette? Det var liksom, hver gang skulle vi sitte med et fasitsvar,” sier Tone.*

### **5.3.8 Relasjonelt perspektiv på makt og den gamle skolekulturen**

Giddens påpeker at sosiale systemer er velregulerte og makt i sosiale systemer kan derfor sees som relasjoner mellom selvstendighet og avhengighet i sosial interaksjon. I den gamle kulturen hadde noen lærere en stor grad av selvstendighet. Vi får høre at rektor og inspektør får en opplevelse av at de uformelle lederne hadde fått et ganske fritt spillerom. De forteller om subgrupper som i stor grad hadde styrt seg selv, bestemt hva de skulle gjøre og hvordan det skulle gjøres uten innblanding av ledelsen. *”Det var dem som hadde med seg den gamle morroa, som jeg kaller det,”* forklarer rektor. Den formelle skoleledelsen var bevisst på å opparbeide samspill mellom selvstendighet og avhengighet i interaksjonen med de sterke, uformelle lederne. Dette krevde både strategi og tålmodighet fra deres side. *”Lærernes arbeid i klasserommet har lange tradisjoner for å være stort sett autonomt, og har dermed unndratt seg skolelederens styring”* (Møller 1996:139). Rektor forteller om en skole som i praksis hadde vært uten skolelederens styring, og hun forteller at noen av lærerne formidlet i medarbeidersamtaler med henne hvem skolens uformelle ledere var. Noen lærere syntes det var vanskelig med egen rolle, eller de syntes det var vanskelig når beslutninger ble tatt uten at ledelsen var med. Lise gir uttrykk for at det var mye som var komplisert og forteller om en skolekultur der ting ble tiet i hjel. Hun snakker om at *”de kjente den kulturen som var i det forrige liv”*, men viser til taushetsbelagte episoder som de begge ber oss ikke henviser til i oppgaven vår.

De uformelle lederne hadde over tid dannet subkulturer som hadde tatt en form for makt. Møller påpeker at man ved å finne de uformelle kommunikasjonsmønstrene som har utviklet seg, kan man finne ut mer om hvor slik makt sitter og hvordan den utøves. *”De relasjonelle ferdighetene som et personale har utviklet sammen over tid, er også et element i det som konstituerer teksten”* (Ibid.:139). Dette var det viktig for den nye ledelsen å finne ut og endre på. Samtidig ble disse uformelle lederne utfordret av den nye skoleledelsen til å gå inn i ledelse av formelle team. Inspektøren sier: *”Men da fikk vi dem på lag på en måte, ikke sant? Da fikk vi ikke alle disse her subkulturene, klarte å fange dem etter hvert, skjønte vi hvor vi måtte ha med folk, hvilke støt som måtte settes inn.”*



Både rektor og inspektør synes det er veldig greit å komme utenfra og ikke gå fra å være lærer til å bli leder i eget personale. *”Det var ingen tilfældighet at det ble tilsatt ny ledelse her. Det var helt sånn bevisst handling fra de over oss i systemet,”* forklarer rektor. *”Visste i grunnen bare det som hadde stått i media, jeg,”* bemerker inspektør og ler litt. Media hadde gitt et bilde av den gamle skolen som en verstingskole, forteller de. De fikk negative oppslag i avisa en gang i uka over en lang periode. De følte seg fotfulgt, og rektor rømte til fjells en helg for å slippe intervju og dårlig omtale av skolen.

Som ny ledelse begynte de tidlig å tenke på hva slags skole de ville ha, men de måtte vente lenge på at personalet skulle komme fram til at tiden var inne til å gjøre forandringer, sier de. Dette gjaldt ikke bare i forhold til det organisatoriske, men også i forhold til skolens innhold. Selv hadde de lenge følt at tiden var moden. *”De to første årene så slukket vi ild, i stor grad,”* sier de. Dette tok det litt tid før de klarte å oppnå. Etter to år i ledelsen hadde de et seminar som de vet at personalet vurderer som banebrytende. Dette ble fulgt opp av et nytt seminar et par år etter.

### **5.3.9 Relasjonelt perspektiv på tillit og den gamle skolekulturen**

Endringsprosessen har tatt tid. Rektor tenker tilbake og forteller at de forberedte seg godt til høsten to år etter at de hadde overtatt ledelsen av skolen. De påpeker at de gikk veien sammen, og forteller samtidig at de var tre i ledelsen på det tidspunktet. De forteller om mange refleksjoner. I januar samme skoleår gjennomførte de et personalseminar. Rektor forteller: *”Da bestemte vi oss for å gå i endringsprosess hele personalet. Vi bestemte oss for å prosjektorganisere arbeidet. Vi bestemte oss for å ha, i hvert fall ble den første spiren sådd i forhold til å organisere med trinnledere. Og det var vel det som er, som du sier, Tone, det var vel da liksom på en måte ballen begynte å rulle.”* De forteller at de kasta ut veldig mange ideer og tok imot noen av dem for å forberede og utkrystallisere hvilke områder de skulle ta tak i. Sørhaug hevder at ledere må binde vold og uttrykke en retning, men at det medfører både angst og usikkerhet som ikke bare er ens egen. Dette skal ledere både bære på og holde på. Samtidig er ikke dette noe man vanligvis snakker åpent om, og en leder blir herdet til å tåle både egen og andres redsel. Lederen trenger likevel trygghetsopplevelser for å stå i denne usikkerheten (Sørhaug op.sit.1996). Dette kan de søke hos seg selv, medarbeiderne, foreldrene eller elevene.

Alle sluttet seg til endringsprosessen, men alle var ikke like engasjerte, forklarer rektor. Hun legger til: *"Ingen saboterte. Alle hadde muligheten til å svare skriftlig om de ville være med i endringsarbeidet eller ikke."* De skrev på lapper som de har tatt vare på. Rektor hadde fått spørsmål i plenum om hva hun ville gjøre med de som svarte nei. Hun ville be denne personen komme til hennes kontor slik at hun kunne spørre hva som skulle til for at vedkommende ville være med i prosessen, hadde hun svart. Rektor kikker på inspektøren og sier: *"For den personen som sa nei, kom ikke til meg."* Hun tolker dette dit hen at svaret som var gitt i fellesmøtet, hadde vært tilfredsstillende for den personen som i utgangspunktet ikke ville være med. Ingen har sabotert i ettertid. *"Nei, men det er klart man er mer og mindre engasjert i forhold til alder, det er klart,"* sier inspektør. Hun gir uttrykk for forståelse for at det er vanskelig med alle disse endringsprosessene som en lærer har gått gjennom i sitt lærerliv.

De gir uttrykk for at de har vært bevisste når det gjelder læring i organisasjonen, og at de er bevisst på å bruke refleksjon i forbindelse med læring. Rektor sier at de hadde mange runder eller øyeblikk sammen da de søkte om å bli demonstrasjonsskole. De stopper fortsatt jevnlig opp og setter ord på hva som skjer i skolemiljøet. Disse øyeblikkene som hun viser til, handler slik vi forstår det, om samtaler, dialog, spørsmål og refleksjon. De forteller at de hadde mange slike øyeblikk også før personalturen denne høsten. *"Veldig mye, og vi hadde veldig mye i forkant av personalturen som vi hadde i høst, også. Og det fremmer jo refleksjon, for det var jo ingen som var i tvil om hvorfor vi skulle ha den personalturen,"* påpeker rektor. Rektor har gitt uttrykk for at hun har engstelse for at noe negativt skal henge igjen i miljøet, og at dette skal videreformidles til nytilsatte lærere som ikke kjenner den veien de har gått så langt. Ledelse og personale har sammen pekt ut en retning for skolen som alle har bestemt seg for og forpliktet seg til å jobbe imot. Vi fornemmer likevel et snev av angst eller utrygghet for at den gamle skolekulturen skal henge i, en kultur som blir omtalt som *"den gamle gjæla"*, *"det forrige liv"* og *"den gamle morroa"*.

Det virker som om ledelsen under *"den gamle gjæla"* strevde med å finne krysningspunktet mellom *"den motsetningsfylte avhengigheten mellom makt og tillit"* (Sørhaug: 1996:24). Den menneskelige energien i elevgruppa ble kanalisert i en retning som førte til mye uro og skolen fikk stor grad av atferdsproblematikk blant elevene. Elevene tok ledelsen selv siden det ikke var voksne i skolemiljøet som klarte å stoppe volden. Da de tok tak i dette, betydde det mye for dem at de hadde tillit til politiet og kunne stole på at de samarbeidet om ungdommen.

De forteller at de to første årene tok politiet daglig kontakt med dem og fungerte som støttespiller, de hjalp til med å bygge opp trygghet og bisto faglig. Det betydde svært mye at de hadde gjensidig tillit.

#### **5.4 Intervju med trinnleder**

Vi intervjuet en kvinnelig trinnleder som hadde vært ansatt i mange år, også på den gamle skolen. Hun hadde dette skoleåret ansvaret for 10. trinn med sju lærere, skolens minste. Alle lærerne hadde svært mye undervisning på sitt eget trinn, og de jobbet tett sammen. I tillegg til mangeårig bakgrunn som lærer, hadde hun bred erfaring fra en stor frivillig organisasjon, og i det øyeblikket intervjuet ble tatt opp, var hun også tillitsvalgt på nasjonalt nivå der. Utover i intervjusamtalen oppfattet vi at det var spesielt to områder hun belyste for oss: *hvordan de fattet beslutninger* ved skolen og *endringsprosessen*. Disse viste seg også å være de sentrale områdene etter en grundig bearbeidelse av feltnotatene. Avslutningsvis tar vi inn trinnleders opplevelser av egen makt og tillit.

##### **5.4.1 Hvordan beslutninger fattes**

Trinnlederen forteller oss om et hierarkisk beslutningssystem med trinnmøtet som beslutningsorgan i bunnen. *”Ja, da føler jeg jo at vi har bygd opp et system hvor vi klarer å få dette til [...] Vi starter jo nede med trinnmøtene som gjør at jeg som trinnleder får oversikt over hva trinnet mener og hvilke synspunkter de står for. Så kan jeg ta det videre til trinnledermøtene og så utvikler vi da synspunkt for alle trinnene for så å gå videre til utviklingsteamet vårt hvor også fagforeningslederen er med [.....] og det gjør at når vi tar avgjørelser der, så har vi bakgrunn i alle lærerne på skolen, og avgjørelsene som tas, de bygger på diskusjonene opp i de ulike fora.....Noen ganger løftes de jo opp til rektor og inspektør. Og det er jo klart at når trinnlederne er enige om de prinsippene som er viktige, så går de tilbake til trinnet, og dermed får vi en lik forståelse, og en lik ledelse på de ulike trinnene”*.

På trinnmøtene deltar alle lærerne på hver sine trinn sammen med sin trinnleder. Ulike problemstillinger drøftes og trinnleder får greie på hva medlemmene mener. Noen av sakene som tas opp ender her, mens andre blir tatt med videre til nivået over som er trinnledermøtet, der trinnlederne og ledelsen møtes. Der tar de opp saker som er av betydning for en felles

praksis på trinnene. Fra dette møtet går enten sakene tilbake til trinnene etter at beslutninger er fattet, eller de løftes høyere opp til utviklingsteamet der saker av mer prinsipiell karakter drøftes. Enkelte saker løftes forbi dette forumet og rett til ledelsen. I utviklingsteamet er det en rekke deltakere i tillegg til trinnlederne, mellom annet ledelsen og tillitsvalgte. Avgjørelser som tas her, bygger på diskusjoner oppover i de ulike fora, og noen ganger tas avgjørelsene her etter store fellesmøter med hele personalet. Øverst i beslutningskjeden sitter ledelsen. Det er selvsagt ikke alltid at saker/problemstillinger starter på bunnen av beslutningskjeden. De kan komme inn i systemet på alle nivå.

Når det gjelder saksbehandlingen generelt, forteller hun at de prøver å løse sakene nærmest der de oppstår. De jobber også for at alle slipper til og blir tatt på alvor. Dette skjer gjennom at *"lederen skaper prosesser der medarbeiderne er reelle samarbeidspartnere slik at man ikke føler at det er liksomprosesser for at det skal virke demokratisk"*. Videre pointerer hun betydningen av at det kommer tilstrekkelig informasjon på et så tidlig tidspunkt at deltakerne kan forberede seg til møter, og si det de virkelig mener i møtet. Ved tidlig og nødvendig informasjon har de også mulighet til å drøfte det som skal tas opp med andre kolleger som ikke er til stede på møtene. På den måten fanger de opp signalene i kollegiet før vedtakene fattes.

Hun forteller også hvordan hun må stoppe ferdigdebatterte saker som *"går i ring"*, og at hun synes det er lett å si nei, i slike situasjoner. Det kommer videre fram at det er lett å bringe saker fra *"bunnplanet"* og oppover til ledelsen, og at hun tror at det må ha noe å gjøre med den måten de leder på. Det fortelles også at hun passer på at det er meningene til trinnets medlemmer som kommer videre, og ikke trinnleders oppfatninger. Videre forteller hun at hun tror at det er mulig at trinnlederne bringer sakene oppover i systemet i ulik grad. Samtidig sier hun at fordi at trinnlederne er ulike, kommer det fram ulike innspill som bringes fram på trinnledermøtene. Disse møtene synes hun er viktige, og her faller de som oftest ned på et felles ståsted, noe som gjør at det ikke blir varige konflikter.

Utover denne hovedveien for beslutningstaking gir hun oss innsyn i konturene av et uformelt informasjonssystem mellom henne som trinnleder, og rektor. Dette løper parallelt med den beslutningsveien som er skissert over. Hun forteller om trinnlederne at *"det er mulig at vi er litt ulike i forhold til å løfte opp. Også for meg er det ikke riktig å løfte alt opp, men for meg som trinnleder så er det utrolig viktig at alt sånt blir informert til ledelsen [.....] jeg er vel*

*kanskje en av de som får, altså jeg er veldig rask med å informere videre. Lise(rektor) vet alle ting som har vært oppe av kontroversielle ting på trinnet, uten at det er nødvendig at hun må være med i diskusjonen [.....] ja, men informasjonsplikten oppover, det er viktig for meg”.*

Hun forteller også at hun drøfter saker uformelt med rektor, og at hun bringer sine egne ideer til henne. Vi får ikke kunnskap om i hvor stor grad en slik kommunikasjon med rektor også omfatter de to andre trinnlederne.

I intervjuet med trinnlederen spør vi om bruk av refleksjon. Hun forteller at de har benyttet denne arbeidsformen for å komme fram til mange av de gode løsningene sine. Disse løsningene er det mange som kjenner seg igjen i. Refleksjon er en viktig del av deres prosess, og det er viktig at alle har nok informasjon i forkant for at denne skal bli fruktbar. Mange ganger har refleksjon sammen med kolleger ført til at noen har skiftet standpunkt. Hun sier også at den er forskjellig avhengig av ståsted i organisasjonen og at det er ikke alltid at det som det blir reflektert over, kommer ovenfra.

I intervjusamtalen kommer vi også innom bruk dialogformen i møter og hun forteller: ” *...den syns jeg er viktig. Og i de situasjonene hvor vi, hvor det er viktig med dialogen, er i møte med trinnets medlemmer, for meg, og det er jo i møte med trinnlederne, den er videre i møte med ledelsen, den er viktig i alle fellesmøter, den er viktig med elevene og den er viktig med foreldrene. Og det som videre er viktig, det er jo at ved god dialog i alle disse fora, så klarer vi å fange opp signaler fra samarbeidspartnerne før vi fatter vedtak[.....]den gode dialogen krever jo at man har nok tid. Den krever jo at det er trygghet i gruppen. Jeg syns at den krever at alle slipper til at vi klarer å bygge opp et miljø som gjør at alle som vil, de tør å si noe. Og jeg syns også det er viktig at vi klarer å skape et miljø som gjør at vi som lytter, er bevisste lyttere og er interessert i det som andre sier, slik at de føler at det de bibringer har verdi”* Det er med andre ord dette som er de viktige sidene ved dialogen ved Lotusdalen skole: nok tid, trygghet i gruppen, at alle slipper til, at alle tørr å si noe og at de lytter bevisst og interesserte til det de andre sier.

#### **5.4.2 Beslutningstaking sett mot makt i et relasjonelt perspektiv**

Giddens sier at makt i interaksjoner er den muligheten deltakerne har til å komme fram med ulike løsninger som kan benyttes og slik påvirke kursen. Slike maktrelasjoner er tosidige selv om makten til den ene aktøren er minimal, sammenliknet med makten til den andre. Hvilke

muligheter har medarbeiderne og ledelsen ved Lotusdalen skole til å komme fram med sine synspunkter?

Det kan se ut som om det beslutningssystemet som ledelsen og medarbeiderne sammen har utviklet, gir alle parter god mulighet til innflytelse. Trinnlederen forteller at det er ”vi” som har bygget opp dette systemet. De har sammen innført et system med å jobbe på trinn, arrangere tinnmøter, trinnledermøter, utviklingsteam, store fellesmøter med mer. I følge Sørhaug kommer makten til uttrykk i prosesser. Noen med makt har initiert det beslutningssystemet de har. Den hadde kapasitet til å få folk til å gjøre noe de ellers ikke ville ha gjort og den har klart å få med seg andre. Den samme kapasiteten er med på å vedlikeholde systemet, og det er mulig at dersom denne ble borte, ville systemet bli svekket, eller sterkt forandret. Det er svært sannsynlig at den som hadde makt og initierte beslutningssystemet, var rektor. I følge Sørhaug er makt forbundet med posisjoner, og den utfolder seg gjennom handling. Lukes sier at det er konteksten som gjør maktutøvelsen mulig, og trolig også forenkler denne. Anvender vi dette på Lotusdalen skole, vil det kunne bety at aktørene i beslutningssystemet får ”drahjelp” av de omgivelsene de fungerer i. Vi skal imidlertid holde oss til makt i et relasjonelt perspektiv, og da kan vi si at det beslutningssystemet som de har utviklet, legger forholdene til rette for ”makt sammen med noen ” og ikke ”makt over noen”, og vi er på solid relasjonell grunn.

At ledelsen er svært bevisst på sine interne saksbehandlings- prosesser og rutiner, og at det er lett å bringe saker opp fra bunnplanet og oppover i systemet, er signaler som tyder på at ledelsen ønsker delt makt og innflytelse. Lederne sørger for at sakene blir løst nærmest mulig der de oppstår, at det skapes prosesser der alle slipper til og at alle blir tatt på alvor. De legger til rette for gode prosesser og de gjør medarbeiderne til reelle samarbeidspartnere. Her har vi flere eksempler på relasjonell makt. Andre forhold som danner grunnlag for makt på den relasjonelle måten, er at det er kultur for å informere i god tid, slik at en kan gjøre seg klar og ha mulighet til å drøfte saken med andre i organisasjonen. På denne måten er medarbeiderne bedre forberedt og det er lettere å ha utviklet en mening om det som diskuteres, og derved er det lettere å være med og justere kursen. På trinnmøtene jobber en med saker nærmest undervisningssituasjonen, og det som kan, løses der. I saker der ens praksis på trinnene er viktig, løftes disse opp til trinnledermøtet. Her har alle trinnledere innflytelsesmulighet i det å finne en felles løsning for trinnene.

I utviklingsteamet deltar også ledelsen og fagforeningsleder og her fattes vedtak av prinsipiell betydning. Gjennom dette forumet har fagforeningen nok en mulighet til å øve innflytelse og sikre ansattes rettigheter i tillegg til i medbestemmelsesmøtene med rektor. Mange av avgjørelsene i utviklingskomiteen fattes etter diskusjon og refleksjon i smågrupper eller i større grupper på tvers av trinn. Derved etableres andre konstellasjoner av lærere enn gjennom trinnsamarbeidet, og medarbeiderne har en annen setting å drøfte viktige saker i. Dette kan gi nye innfalsvinkler før beslutninger fattes, samt sikre medarbeidere ytterligere en mulighet til å komme med sitt bidrag til en felles retning for skolen.

Informanten fortalte at hun måtte stoppe saker som ”gikk i ring”. Her er det fattet beslutninger, men sakene vender likevel tilbake ” *og når ting har kommet opp igjen som om vi ikke hadde vedtatt det, akkurat det å da skjære igjennom, du føler at akkurat det avskjærer den dialogen. Men samtidig er det så mye dialog at etter et sånt møte, merker jeg at akkurat de som har blitt stoppet på det, har vært veldig forståelsesfulle og sagt at jeg glemte at....*” Dette er et eksempel på at trinnlederen tar et ledelsesgrep, bruker sin makt og stopper volden som oppstår i organisasjonen. Selve voldshandlingen består her i å bryte gjeldende regel om ikke å ta opp igjen saker i utide. Om situasjoner der diskusjoner må stoppes, sier Sørhaug at her er det maktens og ledelsens ”punktaktige” karakter som er det operative og fremtredende. ”*Det innebærer at makten gir seg selv retten til å være sin egen referanse, enten fordi alternative referanser er usikre, eller fordi de (også) fremmes gjennom en egen makt utfoldelse*” (Sørhaug 2004: 33). Dette er også et godt eksempel på Giddens tosidige maktrelasjoner, men i denne situasjonen er makten til den ene aktøren minimal, sammenliknet med makten til den andre.

At trinnleder har som praksis å informere rektor, drøfte saker uformelt med henne og at hun kan komme til henne med sine ideer, forteller at rektor ønsker denne formen for kommunikasjon. Det er meget sannsynlig at denne uformelle informasjonsflyten dem imellom, kan ha betydning for beslutninger som blir fattet. En slik informasjonsflyt er enda et eksempel på relasjonell makt, men kanskje det i tillegg er et eksempel på det som Sørhaug kaller vertikal synlighet, som handler om det å skaffe seg oppmerksomhet og tillit fra personer over seg eller høyere opp. Slike prosesser kan være både bevisste og ubevisste, og de kalles også respekt, rykte eller rett og slett navn

Vi skrev tidligere at en gjennom refleksjon blir oppmerksom på sine egne holdninger og handlinger, og at en må distansere seg fra seg selv og prøve å betrakte seg selv gjennom nye briller. Teori et viktig hjelpemiddel for å ramme inn og forstå det en ser ved refleksjonen, ikke som en oppskrift for denne, men som en analytisk ramme der en kan betrakte det gamle og kjente på en ny måte. Dette kan gi verdifull læring som igjen kan føre til endret praksis.

Hva legger vår informant i begrepet refleksjon? Etter det vi kan lese ut av intervjuet, tenker hun nok helst på samtale om et emne i problemløsningsøyemed når hun snakker om refleksjon. Hvor bevisst hun er på at dette også kan medføre læring, sier hun ikke noe eksplisitt om, ei heller er det mulig å lese om det foregår refleksjon i forhold til teori på hennes trinn eller på Lotusdalen skole som helhet. Men gjennom den formen for felles refleksjon hun sier de har, har deltakerne mulighet til å komme til orde og påvirke resultatet. Dette er et eksempel på makt på den relasjonelle måten.

Spurkeland definerte dialogen som den likeverdige og balanserte samtalen. Dialogen er i følge han den samtaleformen som best kan bygge relasjoner. I intervjuet forteller trinnleder oss at de praktiserer dialogen bevisst og aktivt i møter, men vi får ikke vite noe om omfanget av denne praksisen. Et par av Spurkelands kommunikasjonsferdigheter blir nevnt, men ellers så fokuserer de på sine egne viktige områder. Disse egentenkte kommunikasjonsferdighetene forteller oss om et gjennomtenkt system som nettopp har som hensikt å slippe alle til, slik at alle kan delta i å utmeisle kursen for skolen, og dette er et klart uttrykk for relasjonell makt.

### **5.4.3 Tillit i beslutninger**

Giddens definerer tillit som tiltro til en persons eller et systems pålitelighet med hensyn til et bestemt sett av resultater eller begivenheter. Denne tiltroen uttrykker tro på en annens redelighet eller kjærlighet eller på riktigheten av abstrakte systemer. Det systemet som er utviklet for beslutningstaking ved Lotusdalen skole, bygger i tillegg til på makt også i like stor grad på tillit. I følge Giddens er fravær av full informasjon en viktig betingelse for et tillitsbehov. Er det noe som karakteriserer beslutningsprosesser, så er det fravær av full informasjon. En kan aldri ha full kontroll da en aldri har full oversikt, verken i personlige relasjoner eller i relasjoner til systemet.



Da ledelsen la frem skissen til beslutningsstruktur med arbeid på trinn, trinnmøter, utviklings-team og så videre første gang, hadde de nok et sterkt ønske om tillit fra personalet. De var nødt til å inngi tillit uten å være sikker på å få noe tilbake. I følge Sørhaug innebærer det å ha tillit gjerne en blanding av fornuft og følelser. Og de må ha blitt møtt med tillit, selve systemet slik det er utviklet i dag, er i seg selv et tegn på det. Vi sier ikke at de la fram et beslutningssystem som de ansatte "kjøpte" uten motforestillinger, men at de hadde tillit til at ledelsen la fram et grunnlag å jobbe ut fra. Vi har klare beretninger om et "vi" som har utviklet det systemet som finnes i dag.

I det daglige virket har lærerne tillit til at deres interesser blir i varetatt av trinnlederen på en god og riktig måte, de må kunne stole på at det er deres syn som blir brakt videre og ikke trinnlederen sitt, dersom det skulle avvike. Trinnlederne på sin side må ha tillit til at lærerne tørr å komme til dem med det som de ønsker å drøfte. Tilsvarende må det være tillit rundt møtene i de andre foraene, og det må være tillit mellom ledelsen og de ansatte. Den trinnlederen vi intervjuet, forteller at hun informerer rektor om kontroversielle saker som tas opp på trinnmøtet. Dette er et tegn på at de har tillit til hverandre. Med bakgrunn i intervjuet har vi grunnlag for å si at den tilliten vi møter er av "umiddelbar" karakter. I følge Løgstrup og Buber befinner denne tillitsformen seg mellom mennesker og ikke i omgivelsene eller i selve personen. Her er det "jeg-et" som blir mottaker og den kan bare bekreftes i møtet med et "du". Det er denne tilliten som kommer til uttrykk i relasjoner preget av jevnbyrdighet, og Møller eksemplifiserer denne tillitsformen med situasjoner der skoleleder åpner seg for henvendelser fra medarbeiderne uten å vurdere hvilken risiko han løper (Møller 2004).

Trinnlederen fortalte at det var vanlig at de benyttet refleksjon. Vi fant som tidligere nevnt ut at hun trolig mente refleksjon som samtale i problemløsningsøyemed. Ved nærmere ettertanke kreves det tillit for å reflektere over et tema sammen med noen i en gruppe. Tilliten kommer til syne ved tegn. Er det signaler på manglende tillit som kommer til syne i en gruppe, vil refleksjonen kunne gå i stå, og i verste fall stoppe opp. Dette skjer da tilliten omfatter forventning om at de andre vil opptre konsistent, handle fritt for motsigelser, og holde det de lover. For at refleksjonen skulle bli fruktbar, var det en forutsetning at nok informasjon ble gitt og på et tidlig nok tidspunkt, i følge trinnlederen. De som skulle delta i refleksjonen måtte ha tillit til at mest mulig av den tilgjengelige informasjonen ble lagt frem, og i tillegg handler tillit om å gå bakenfor den informasjonen som er tilgjengelig, og generalisere forventet atferd ved å erstatte den manglende informasjonen med en tilnærmet sikkerhet.

Dialogen er den samtaleformen som best kan bygge relasjoner, og kanskje er den også den samtaleformen som best bygger tillit. Spurkeland sier at ved å praktisere dialogen, skal en få trygghet til å mene og si det en ønsker å tilføre samtalen eller problemstillingen. Tillit handler om å ville hverandre vel og støtte hverandre. I dette utsagnet kjenner vi igjen de fleste av hans syv viktigste kommunikasjonsferdigheter i dialogen.

#### 5.4.4 Endringsprosessen

I forbindelse med at hun svarer på vårt spørsmål om refleksjon kommer det også fram at skolen har gjennomløpt en omstillingsprosess: ” *og det tror jeg skyldes at helt siden snuoperasjonen skjedde, så er det liksom den måten vi har jobbet på*”. Litt senere uti samtalen om refleksjon får vi høre mer om omstillingsprosessen: ” *refleksjonen er en viktig del av vår prosess og har vært det helt fra startseminarene og grunnen til det, er jo at når enkeltpersoner i vår organisasjon har talt, hvis vi kommer med nye ideer eller finner nye ting som virker positive, så vet de at det kan vi ta med oss videre oppover i systemet, og at det kan komme en avgjørelse på det[...]*Jeg tror aldri vi har tatt avgjørelser uten å ha reflektert i små grupper altså, i den nye prosessen”. I forbindelse med at hun forteller om hvordan de skaper en felles retning og form for ledelsen av trinnene, forteller hun om forskjellen på før og etter omstillingsprosessen. ” *Det er ikke tvil om at det har vært den vanskeligste veien hvis du tenker på at veldig mange av oss i mange år har vært i en klasse og styrt den klassen som vi har villet. Ja, og plutselig skal vi liksom skape en felles plattform for det meste vi gjør*”. På spørsmål fra oss om hun ville tilbake dersom hun kunne velge, svarer hun: ” *Nei, jeg ville nok ikke det, og det ville vært et rart svar, viss du snakket med dem jeg jobbet sammen med før vi startet den prosessen, for jeg synes det var godt å lukke døren og være min egen sjef, men jeg ser jo at en skole blir en mye bedre skole, blir ikke så avhengig av hvem som begynner og slutter og de nye som kommer, blir tatt vare på og kommer inn i et miljø som er Lotusdalen skole, og det tror jeg er veldig viktig at de ikke rives mellom ulike lærere som har ulike synspunkter og driver klasser på ulikt vis*”. Hun forteller også at de aldri har vært nær ved å stoppe opp i prosessen og at ingen har sagt at de vil tilbake til det gamle med å ikke gjøre noe.

De ser det som viktig å se skolen som en enhet og at foreldre som har to barn ved skolen, skal oppleve at de går på samme skole. Det er viktig at det fungerer godt på trinnene, derfor er det viktig med en felles løsninger. Dersom en ikke kjemper for felles svar, vil det kunne føre til kamp mellom trinnene, noe som igjen vil forstyrre det miljøet en har. Hun sier videre at det er

viktig å ta litt hensyn, og at man må forstå at man må gi og ta for å få til et godt miljø på en skole. Vi blir også fortalt at alle vet hvilke spilleregler som gjelder.

#### **5.4.5 Endringsprosessen sett i forhold til makt i et relasjonelt perspektiv**

Før snuoperasjonen hører vi at lærerkulturen var preget av at hver lærer hadde en klasse og at de styrte denne som de ville. De likte å lukke døren og om seg selv forteller hun at hun likte å være sin egen sjef. Dette er en lærerkultur som minner mye om selvvalgt individualisme (Haregraves 1996:181), en form for individualisme som innebærer et prinsipielt valg om å arbeide alene, alltid eller en del av tiden, selv om forholdene ligger til rette for kollegasamarbeid. "Startseminarene" danner vendepunktet for den nye kulturen, en kultur preget av atskillig mer samarbeid. Om det er reelt samarbeid eller påtvunget kollegialitet (Ibid:195) vi ser, skal vi imidlertid la ligge i denne oppgaven, og nøye oss med å si at vi ser en kultur preget av samarbeid.

Å endre kulturen i en organisasjon er en krevende oppgave. Det foreliggende intervjuet sier lite om denne prosessen, men vi aner en ledelse som har tatt et maktagrep for å snu skuta. Ut fra det foreliggende intervjuet tror vi at skissen til en ny kurs er staket ut med støtte i rektors legale makt, en makt som har klart å stoppe den uønskede atferden, volden. Gradvis har "vi" kommet inn i prosessen og vært med og utformet " *den måten vi leder på*". Men uten deling av makten i et reelt samarbeid, hadde trolig ikke snuoperasjonen latt seg gjennomføre, og en hadde sannsynligvis ikke klart å få til den nye måten å arbeide på som er skissert over. Vi ser også at snuoperasjonen har ført til en ønsket holdning om felles spilleregler, lik praksis på trinnene og én holdning om én skole utad. Her har vi nok et eksempel på makt på den relasjonelle måten som Giddens omtaler som aktørers dyktighet til å sikre et resultat i de situasjoner der en er avhengig av andres innflytelse.

#### **5.4.6 Tillit i endringsprosessen**

Det å snu lærerkulturen ved Lotusdalen skole fra en kultur preget av individualisme til en kultur preget av samarbeid, var en operasjon som krevde tillit. Det er tidligere antydning at noen med makt initierte operasjonen, men makt alene var ikke nok, tillit var like nødvendig. Tidligere skrev vi at for å få til "snuoperasjonen", var en avhengig av at noen kunne stoppe volden. Tillit er også avhengig av at noen kan binde volden. I snuoperasjonen måtte

medarbeiderne stole på de grepene ledelsen tok, på det de sa og gjorde. Det måtte de gjøre uten å ha full kontroll eller fullt innsyn. Det er umulig å ha full kontroll fordi en aldri vil ha full oversikt, verken vedrørende personlige relasjoner eller i relasjoner til systemet. Dersom vi skulle prøve å karakterisere tillitstypene vi ser her, er det trolig at rektor hadde en forbeholden tillit da hun initierte snuoperasjonen. Det vil si at hun vurderte om lærerne, eller hvem av lærerne som var til å stole på. Men kanskje var det grader av umiddelbar tillit innvevd, eller kanskje hadde hun umiddelbar tillit til noen av lærerne, og ikke til de andre. Fra lærersiden er det grunn til å anta at de tenkte likt. Noen reflekterte over om de kunne stole på henne, andre de gjorde det uten forbehold.

Når en har en skolekultur preget av individualisme, hvor en er sin egen sjef i klasserommet, er det færre muligheter til å utvikle tillit til de andre ansatte. Tillit fås og gis i et fellesskap, det er umulig å skaffe seg dette alene. Dette gjør at det trolig var ekstra tillitskrevende å møte kolleger i samarbeidsmøter i den gamle skolekulturen. Når en skolekultur er preget av samarbeid, har alle en mulighet til å bygge tillit daglig. Det er slik at ved å gi tillit, kan man skape mer tillit og om man får tillit, kan man gis mer tillit.

#### **5.4.7 Trinnlederen om sin opplevelse makt**

I følge Sørhaug er makt noe en er i besittelse av. Selv opplever trinnlederen at hun har noe hun kaller "*organisatorisk makt*" gjennom å sitte i utviklingsteamet der en del avgjørelser fattes. Videre opplever hun at hun har "*uformell makt*" gjennom å være den som definerer sakslisten til trinnmøtene, gjennom hvor åpent hun legger frem sakene på trinnet og gjennom at hun er mye i dialog med ledelsen. Hun forteller også at hun stopper saker som går i ring, og at det er ikke er vanskelig. Videre opplever hun å ha makt gjennom god kunnskap om mange av de sakene som er til behandling. Her erfarer hun at hennes synspunkter i forbindelse med arbeidet på trinnet, vektlegges mer enn andres. Skulle noe begrep settes på denne makttypen, kunne en kanskje benytte begrepet ekspertmakt. Dersom en skulle sette en fellesbetegnelse på maktopplevelsene sett fra hennes synsvinkel, kunne det være individuell makt.

#### 5.4.8 Trinnlederen om sin opplevelse av tillit

Vi lar trinnlederen fortelle om den tilliten hun opplever: ” *Uttalelser fra de på trinnet tilsier jo at de har tillit til meg. Jeg synes de er veldig flinke til å gi positive tilbakemeldinger. Jeg opplever at det de sier at jeg har veldig god oversikt og at det er ingenting som glipper idet som skal skje*” Hun forteller videre at det er det er mye å passe på når en har 10. trinn, og at lærerne på trinnet har tillit til at ingen ting går forbi, når de har en trinnleder. Hun sier også at det har vært mye takknemlighet fordi det har gått så greit som det har gått. ”*Så jeg føler liksom at tilliten bygger på meg som person, og litt på den kunnskapen jeg sitter på. Ja, de har tillit til at når ting skal tas opp på trinnmøtet, for så å løftes videre opp, så blir det ryddig gjort*”. Sørhaug sier at tillit handler om å kunne bruke hverandre gjensidig (Sørhaug 1996). Når en byr på seg selv, vet man ikke strengt tatt på forhånd om man blir avvist, om man åpner seg for andres destruktive kapasitet eller om de andre tar mer enn de skal ha. Ut fra det vi hører her blir hennes bidrag tatt godt imot og ikke avvist, og hun føler seg trygg i rollen som trinnleder. Det er ingen ting som tyder på at hun har følt seg utsatt for andres destruktive krefter.

## **6. Konklusjon**

I dette siste kapitlet vil vi gi en kort sammenfatning av resultatene etter analysen som vi nettopp har beskrevet, se med kritisk blick på eget arbeid og avslutningsvis komme med noen betraktninger om vår egen læringsprosess gjennom masterstudiet.

### **6.1 Temaer som vi valgte å fokusere på**

For å belyse problemstillingene våre, har vi valgt ut fire temaer som vi mener er sentrale i arbeidet vårt: *hvordan beslutninger fattes, kommunikasjon, organisasjonsbygging og endringsprosess*. Beslutningsprosessen er tema i begge intervjuene, mens endringsprosessen blir belyst både i intervjuene og i observasjonen. Kommunikasjon er bare tema i observasjonen, og organisasjonsbyggingen er kun hentet fra intervju med ledelsen.

#### **6.1.1 Beslutningsprosessen**

Vi beskrev en ledelse som delegerte arbeidsoppgaver og myndighet, og som sa de ikke styrte alene. Beslutningsprosessen er hierarkisk med trinnmøtet i bunnen og med trinnledermøtet over der igjen. På dette nivå i hierarkiet kommer ledelsen inn. Neste nivå er utviklingsteamet, hvor fagforeningen også er representert. Saker kan komme ut og inn på alle nivå i beslutningshierarkiet. Øverst i hierarkiet er ledelsen. Viktige avgjørelser får en grundig demokratisk behandling i forkant av beslutningsprosessen, ofte også i større og mindre grupper. Alle slipper til og blir tatt på alvor, før vedtakene blir fattet. Det blir gitt riktig og tidlig informasjon i forkant av prosesser slik at de som skal fatte beslutningene, er godt forberedt. Systemet tillater ikke saker som er ferdigbehandlet å gå i ring, disse blir stoppet. Fattede vedtak blir kommunisert til de som trenger dem, og de benytter dialog og refleksjon i prosessene.

#### **6.1.2 Aspekter av makt i beslutningsprosessene**

Vi får innblikk i et system hvor ledelsen har makt sammen med de ansatte og ikke makt over dem. De tre informantene har ulike holdninger til, og opplevelser av egen makt. Når det gjelder makt i interaksjoner, hører vi at det er lagt opp til at alle ansatte har en rekke

muligheter til å komme opp med ulike løsninger som kan benyttes og således har god anledning til å påvirke skolens utvikling. Vi hører med andre ord om mye om makt i det relasjonelle perspektivet.

### **6.1.3 Aspekter av tillit i beslutningsprosessene**

Tillit er tiltro til en persons eller personers pålitelighet i gitte sammenhenger. Ledelsen forteller at de har brukt mye tid til å bygge tillit i personalet. De har drevet mye ryddearbeid samtidig som de har fokus på personalomsorg. Likeens føler trinnleder at hun har tillit og at tilliten bygger på henne som person og på den kunnskapen hun sitter på. Når beslutninger fattes, er det mye som er ukjent både for ledelsen og medarbeiderne, og tillit er påkrevd. Vi mener å se at det er gjensidig tillit mellom de som leder, og de som blir ledet.

## **6.2 Kommunikasjon**

Skolelederne inviterer til dialog med medarbeiderne. De forteller at de benytter åpen dør til kontorene sine slik at både elever, foreldre og lærere kan komme innom og snakke med dem. Vi observerer at personalet snakker sammen i ulike typer fora, både i fellesmøter og i grupper av ulike størrelser. Teamene benyttes både til informasjon, dialog, diskusjon og refleksjon. Rektor og inspektør er lyttende og viser ved nikk, bekreftende småord og smil at de gjerne vil høre hva lærerne har å si. De er åpne og spørrende og ber om å få tilbakemeldinger som gir grunnlag for en helhetlig forståelse av situasjonen på skolen før de leter etter løsninger og fatter beslutninger.

### **6.2.1 Aspekter av makt i kommunikasjonen**

Rektor leder fellesmøtet som vi observerer. Det samme gjelder møter i ressursteam og i utviklingsteam. Vi opplever at hun gir ordre på en høflig og spørrende måte. Noen i personalet kommer innimellom med kommentarer som knapt er hørbare og ikke ment for hennes ører. Ledelsen vil ha oversikt over positiv og negativ atferd blant elever på skolen, men rektor gir klar melding om at ingen av skolens elever er ondsinnet. Hun setter grenser for hva som er akseptabelt og påpeker hvilket elevsyn skolen står for.

## **6.2.2 Aspekter av tillit i kommunikasjonen**

Skolens ledelse sjekker ut hvordan de voksne på skolen har det og spør om de har opplevd noen situasjoner som truende. Rektor gir uttrykk for at hun i så fall ønsker å vite om det. Hvis en persons eller et systems virkemåte var fullt ut kjent og forstått, ville det ikke være behov for tillit, mener Giddens. Den viktigste betingelsen for tillitsbehov er derfor fravær av full informasjon. Rektor og inspektør viser omsorg og ivaretagelse for lærerne. Lærerne inviteres til å fortelle om egne opplevelser og rektor og inspektør gir uttrykk for og viser at de tar dem på alvor. Samtidig er ikke alle handlingene verken til ledelsen eller personalet synlig, og de kan ikke alltid vite hva den eller de andre tenker. Dette gir behov for tillit.

## **6.3 Organisasjonsbygging**

Organisasjonsbyggingen har vært en møysommelig og saktegående prosess. De første årene ble benyttet til å forankre den ny ledelsen i den gamle skolekulturen og i nye omgivelser. Ledelsen har vært svært bevisst på hvordan organisasjonen Lotusdalen skole skulle se ut med trinn, team og lederstruktur. De har delegert ansvar til de ulike nivåene i det systemet de har etablert. For å bekle nøkkelposisjoner i ledelsen av de ulike forane, har de tilsatt interesserte medarbeidere etter forutgående søknad. I mindre viktige posisjoner som deltakelse i råd og utvalg, skjer utvelgelsene etter forslag fra trinnene. De har posisjonert skolen i forhold til kommunen, og i forhold til andre samarbeidspartnere i omgivelsene som for eksempel politi og media.

### **6.3.1 Aspekter av makt i organisasjonsbyggingen**

De to i ledelsen syns det er viktig for dem å delegere lederoppgaver og ha med seg personalet i organisasjonsoppbyggingen. De har delt ansvar, gitt mandat og utviklet stillingsinstrukser. Selve organisasjonsoppbyggingen har krevd at noen med makt har initiert prosessen, men for at organisasjonen skal fungere over tid, er den avhengig av at andre i systemet kjenner ansvar, følger opp og gjør sin del. Makt i sosiale systemer kan sees på som relasjoner mellom selvstendighet og avhengighet i sosial interaksjon. Vi ser en sinnrikt utviklet organisasjon, og strukturer av relasjoner mellom selvstendighet og avhengighet, og med andre ord flere eksempler på makt i det relasjonelle perspektivet.



### **6.3.2 Aspekter av tillit i organisasjonsoppbyggingen**

Vi hører at de to lederne føler at de har stor grad av tillit hos mange, men at det er vanskelig å ha full tillit hos alle lærerne. De forteller også om tillit på det personlige planet, om medarbeidere som i vanskelige situasjoner privat eller på skolen, ønsker at ledelsen er orientert og eventuelt trer støttende til. De har fått tillit i organisasjonsbyggingen, men denne tilliten må de fornye jevnlig. Ledelser som behersker dialektikken mellom åpenhet og avgrensethet, har gode muligheter for å fornye sine reservoarer av tillit kontinuerlig. Tillit utvikles og fornyes gjennom bruk.

### **6.4 Endringsprosessen**

Skolen har gjennomgått en endringsprosess etter at de fikk ny skole og ny ledelse, ikke bare i det ytre, men også med tanke på skolekultur. Både rektor, inspektør og trinnleder betegner skolens endringsprosess som en ”snuoperasjon”. Den formelle ledelsen gir uttrykk for at de fortsatt er litt engstelige for at den ”gamle gjæla” skal videreformidles til nytilsatte. I fellesmøtet er rektor opptatt av å formidle budskapet om den nye lærerrollen til lærerne som kom denne høsten. Samtidig observerer vi noen få læreres lavmælte kommentarer i bakgrunnen, og vi får vite at det er noen lærere som år etter år ber seg fri litt ekstra slik de gjorde i ”det forrige liv”.

#### **6.4.1 Aspekter av makt i endringsprosessen**

Rektor påpeker at ingen ved Lotusdalen skole mener at deres elever er ondsinnet, og hun stopper innspill som er utenfor agendaen for møtet. Med dette påpeker hun en forskjell mellom hva elever er og hva de gjør, og hun benytter sin posisjonsmakt. Her ligger et budskap om verdier, og i det formidles en karismatisk autoritet. Rektor benytter dessuten ordreformen ”face-work” der hun på en høflig og spørrende måte ber sine medarbeidere om å utføre en handling som hun forventer et positivt svar på. Ledelsen har fått de uformelle lederne med seg i å lede skolen. Den ene trinnlederen stengte tidligere døren til klasserommet sitt og styrte som hun selv ville. I motsetning til før knyttes hennes lærerprofesjonalitet nå til aspekter av makt som er basert på avhengighet av andres innflytelse.

## 6.4.2 Aspekter av tillit

Skolens ledelse, trinnledere og personalet stoler i mange henseende på hverandre i form av en umiddelbar tillit. Rektor og inspektør, trinnledere og lærere bruker hverandre gjensidig. Dette handler i følge Sørhaug om tillit. Når en byr på seg selv, vet en ikke hvordan andre møter en. Den enkelte må i følge Giddens velge om en vil tro på den annens redelighet eller kjærlighet. Ved Lotusdalen skole har ledelsen kastet ut mange ideer, fanget en del av dem, invitert personalet til dialog og refleksjon, og igangsatt demokratiske prosesser. Tillit fås og gis i fellesskap, og her fornemmer vi sterke krefter av energi som skaper betingelser for handling og samhandling i personalet. Krysningpunktet mellom makt og tillit er knyttet til en motsetningsfylt avhengighet som de voksne i skolen har strevd med å finne fram til.

## 6.5 Én skole og et perspektiv

Vi har valgt en demonstrasjonsskole hvor vi har studert ledelse i et relasjonelt perspektiv og fokusert på aspektene makt og tillit. Vi har benyttet en kvalitativ metode basert på intervju og deltakende observasjon. De valgene vi har tatt, har gitt oss mange muligheter, men også noen begrensninger. Flere studieobjekter, andre perspektiver på ledelse, andre valg av metoder kunne bidratt til annen kunnskap om ledelse, og muligens dypere forståelse av aspektene makt og tillit.

Det relasjonelle perspektivet på ledelse har mange fellestrekk med et distribuert perspektiv. Dette er forankret i aktivitetsteori. Ledelse sees her som summen av den atferden som flere ledere utøver, og ledelse er forstått i et mer holistisk perspektiv. Et felles aktivitetssystem bestående av flere elementer blir i følge Gronn analyseenheten som benyttes.

Praksisfellesskapet avgrensner og setter rammer for denne (Gronn 2002 i forelesning av Møller 2005).

Ved å benytte skolens felles aktivitetssystem som analyseenhet, ville vi kunne rette fokus mot arbeidsplassens økologi i og med at vi ville kunnet se på den gjensidige dynamikken mellom de ulike komponentene. Det kunne bidratt til at vi i enda større grad hadde fått fram kjerneelementene i aktivitetene og de innbyrdes relasjonene mellom disse. For å studere dette måtte vi i større grad benyttet deltakende observasjon, og søkt kunnskap som konstrueres i handlingene. Kanskje ville vi opplevd dynamikken i relasjonene i større grad, og siden makt

og tillit alltid uttrykkes gjennom tegn, ville vi selv som deltagende observatører i større grad kunne fornemme, oppleve og registrere tegnene som flytende uttrykk i interaksjon mellom aktørene i fellesskapet. På denne måten kunne vi kanskje blitt mer bevisst på og identifisert flere makt- og tillitshandlinger.

Alternativt kunne vi valgt et demokratisk perspektiv på ledelse. Dette er relatert til et verdiorientert fundament som handler om et levd samarbeid i det voksne fellesskapet. Siden lederens suksess i et slikt perspektiv er avhengig av kvaliteten på det samarbeidet som ledere klarer å få til innad og utad, ville studiet hatt større fokus på samarbeidsrelasjonene og den kollektiv refleksjonen over egen praksis. Her kunne vi hentet verdifull kunnskap om det å lede læringsarbeidet på en målrettet og bevisst måte (Møller 2004).

## **6.6 Vår forskningsprosess, - en refleksjon**

Forskningsprosessen vår har vært både en svært interessant og meget krevende prosess for oss. Å være to som har samarbeidet, har gitt en rekke fordeler, men også noen ulemper. Innledningsvis brukte vi tid på å bli kjent med hverandre, og så tok det tid å bli samkjørte i forskningsprosessen.

Det å jobbe tett, har gitt oss trygghet i prosessen. Var det noe den ene ikke hadde fått med seg eller ikke var like sterk på i utgangspunktet, kunne den andre tre til, og slik kunne vi utfylle hverandre. Vi har ofte vært faglige sparringspartnere for hverandre både i teoretiske diskusjoner og i skriftlige prosesser. Alt tidlig i forskningsprosessen valgte vi å arbeide svært tett. Det innebar å være sammen om alt feltarbeidet, lese den samme teorien og jobbe med skriving av de samme tekstene. Vi har byttet på å skrive inn ”råtekstene” og på å ferdigstille kapitlene. Det er derfor svært vanskelig å si at det har den ene skrevet, og det har den andre skrevet.

De ulempene vi ser ved et tett samarbeid fremfor å jobbe alene, dreier seg i hovedsak om at vi har brukt mye tid i prosessene for å bli enige og samkjørte. Også det å finne tid til å arbeide sammen, har til tider bydd på problemer. For to travle fulltidsarbeidende skoleledere, har mange felles arbeidsøkter gitt mange utfordringer.

Når vi ser tilbake på prosessen, er det innsnevring av området for forskningen og reduksjon av datamateriale som har gitt oss den aller viktigste læringen i arbeidet med denne masteroppgaven. Her var det kun egen erfaring som kunne overbevise oss. Innledningsvis gikk vi svært bredt ut med to sprikende problemstillinger. Som naturlig er for to mennesker, så hadde vi ulike interesser. Vi jobbet oss imidlertid sammen, og endte etter hvert opp med to problemstillinger. På bakgrunn av disse utarbeidet vi forskningsspørsmål som var vårt fundament for intervjuguidene. Feltarbeidet var omfattende. Mellom annet observerte vi møter i til sammen ti timer i tillegg til gjennomføring av to intervjuer.

Vi satt derfor med et svært omfattende materiale, og begynte virkelig å innse alvoret i omfanget. Det innsamlede materialet kunne være nok til flere studier på master nivå. Vi ser ikke på det ikke-benyttede materiell som bortkastet. Det har bidratt til å gi oss innsikt samtidig som det har dannet et naturlig bakteppe for den analyseprosessen vi har utført.

Vi endte opp med å velge ut sentrale temaer fra de to intervjuene og fra observasjonen, temaer som ville kunne belyse de problemstillingene vi hadde valgt, og vi skaffet oss svært nyttig lærdom om fokusering og innsnevring av datatilfang.

Vi har begge to i lang tid vært opptatt av ledelse, de siste årene spesielt av mellommenneskelige relasjoner. Vi har lest en del litteratur på dette området. Boken "Relasjonsledelse" har gitt oss mye inspirasjon, og vi har ikke klart å legge den helt vekk selv om den kun i moderat grad er tuftet på forskning. Å arbeide med teori, har gitt oss både mye glede og svært mye nyttig lærdom. Det å skulle skrive masteroppgave, ble nesten en unnskyldning for å dykke ned i teoretisk litteratur. Vi syntes vi måtte skaffe oss en oversikt over tilgjengelig og relevant litteratur og gå i dybden på dette, før vi tok våre endelige valg. Dette gjorde at vi begynte å skrive ganske sent i prosessen, til tross for gjentatte anbefalinger fra veileder om å starte tidligere.

Vi har lest primærkilder hovedsaklig på norsk, men også på originalspråket, og vi gikk stadig dypere i det teoretiske materialet. Etter hvert klarte vi ikke å la være å "se" makt, tillit og autoritet i vår skolehverdag. Dette har blitt både slitsomt og lærerikt. Ny innsikt har gitt oss noe å tenke på og eventuelt gripe fatt i når masterstudiet er over. Hvis vi hadde forsket i egen skolehverdag, hadde vi kunnet lære mye om egne skoler og ledelse av disse.

Gjennom å lete etter relevant teori, har vi funnet frem flere interessante tilnærminger til ledelse. Ikke alt har fått plass i oppgaven, men vi kan eventuelt benytte disse senere. Noen av dem kunne vi brukt dersom vi hadde gjort andre valg, for eksempel med hensyn på perspektiv og metode.

Å få lov til å gå inn i en demonstrasjonsskole virket svært spennende og interessant, og vi var tidlig klar over at dette kunne gi verdifull læring. Hvordan var det på innsiden av en skole som hadde fått anerkjennelse for sin ledelse? Det ble et positivt møte. Vi ble godt mottatt, og det praktiske rundt feltarbeidet vårt ble lagt meget godt til rette. Vi ble møtt av ærlige mennesker som bød på seg selv og som villig viste fram hvordan de arbeidet. Vi oppfattet etter hvert juryens vurdering av skolen som riktig.

Det å forske på et skoleslag og en yrkesgruppe som står oss så nær, kan true validiteten i en undersøkelse. Den ene av oss kjenner skoleslaget ut og inn, og med det hvilke utfordringer det innebærer å lede en ungdomsskole. Her er det en fare for at en i bearbeidelsen av de innsamlede dataene, kan legge mer inn i materialet enn det som det strengt tatt forteller. Den andre av oss har vært rektor i en årrekke og kjenner på kroppen hva det innebærer. Faren her er at en ikke klarer å ha det kritiske blikket da en vet så altfor godt hvilke utfordringer som ligger i rektorrollen.

Både skolens ledelse, medarbeidere og elever vi møtte, var svært positive og forekommende. Den positive stemningen og det gode resultatet skolen hadde fått, kan medføre en for lite kritisk holdning fra oss som kan true validiteten i oppgaven vår. Men vi oppfattet at rektor, inspektør og trinnleder fortalte svært redelig og nøkternt om sine oppfatninger og om sin hverdag. Her er det dessuten et korrektiv, og derved en styrking av validiteten, at vi gjennomførte to intervju med tilnærmet de samme spørsmålene. I tillegg var intervjuet med ledelsen et gruppeintervju, noe som er et korrektiv i seg selv. Det er også en styrke for validiteten at vi er to som arbeider sammen og som kan korrigere hverandres oppfatninger.

Vi har lovet skolens ledelse å gi et eksemplar av oppgaven til skolen, og vi har tilbudt oss å gi dem et kurs dersom de ønsker det.

Vi har satt søkelys på aspekter av makt og tillit innen ledelse i et relasjonelt perspektiv. Vår oppgave kan stå som et eksempel på forskning av ledelse i skolen der interaksjonen mellom

mennesker har fokus. Den har verdi for alle som er formelle ledere eller utøver ledelse i ulike sammenhenger.

## Kildeliste

Fuglestad, Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (red.) (1997): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*.

Bergen: Fagbokforlaget

Giddens, Anthony (1979): *Central Problems in Social Theory*

California: The University of California Press

Giddens, Anthony (1997): *Modernitetens konsekvenser*.

Oslo: Pax Forlag

Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*.

Oslo: Ad Notam Gyldendal

Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*.

Oslo: Universitetsforlaget

Kleven, Thor Anfinn (2002): *Begrepsoperasjonalisering*. I: Lund, Thorleif (red): *Innføring i forskningsmetode*.

Oslo: Unipub

Kristiansen, Aslaug (2005): *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng*.

Oslo: Unipub forlag og forfatteren

Kvale, Steinar (2002): *Det kvalitative forskningsintervju*.

Oslo: Ad Notam Gyldendal

Kvernbekk, Tone (2002): *Vitenskapsteoretiske perspektiver*. I: Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetode*.

Oslo: Unipub

Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*.

Oslo: Universitetsforlaget

Møller, Jorunn: (1996): *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*.

Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as

Møller, Jorunn: (2004): *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*.

Oslo: Universitetsforlaget As

Møller, Jorunn og Eggen, Astrid med flere *Successful school leadership: the Norwegian case i: Journal of Educational Administration*, Volume 43 Number 6, 2005 pp. 584-594.:

Emerald Group Publishing Limited

Ragin, Charles C: (1994): *Constructing Social Research*.

Thousand Oaks, California: Pine Forge Press

Skivik, Hans Morten (2004): *Relasjonell ledelse. Å lære lederskap i praksis.*  
Oslo: Gyldendal Akademisk

Spurkeland, Jan (2004): *Relasjonsledelse.*  
Oslo: Universitetsforlaget AS

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

Sørhaug, Tian (2004): *Managementalitet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi.*  
Bergen: Fagbokforlaget

Wadel, Carl Cato (2002): *Læring i lærende organisasjoner.*  
Flekkefjord: SEEK a/s



## **Appendix**

Appendix 1 Brev til rektor ved Lotusdalen skole

Appendix 2 Intervjuguide for intervju med ledelsen

Appendix 3 Intervjuguide for intervju med trinnleder

Appendix 1:

Oslo, den 31.08.2004

Til

Rektor

### **SØKNAD OM FORSKNINGSPROSJEKT VED LOTUSDALEN SKOLE**

Jeg takker for positiv respons på vår første henvendelse vedrørende forskningssamarbeid i prosjektet "Skole og ledelse" ("SOL-prosjektet"). Prosjektet er løselig tilknyttet et større internasjonalt studie hvor en viktig hensikt er å identifisere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skoler som har fått anerkjennelse av myndighetene.

Vi vil videre kort informere om hva det innebærer for skolen å delta i dette forskningsprosjektet. I studien vår vil vi gjøre bruk av metoder som intervju og observasjon av ulike aktiviteter knyttet til undersøkelsens tema (ulike typer møter i skolens voksne miljø).

Hensikten er å studere ledelse i et relasjonelt perspektiv knyttet til kriteriene god og tydelig ledelse samt godt læringsmiljø.

Alle opplysningene som blir samlet inn, vil bli behandlet strengt konfidensielt. Det er ingen andre enn min medstudent og medforsker Arnhild Gøytil og vår veileder Astrid B. Eggen som får innsyn i materialet. Astrid Eggen er en av forskerne bak "SOL-prosjektet".

I skrivende øyeblikk ønsker vi et bli-kjent-møte hvor vi informerer nærmere om hvordan vi tenker oss å gjennomføre feltarbeidet i skolen deres. Vi kan anslå omfanget av feltarbeidet til 5-6 dager, gjerne 1-2 dager i uke 41 og 3-4 dager i uke 44 inneværende år. Dette må selvfølgelig drøftes med dere slik at det passer inn i skolens øvrige virksomhet.

Som forskere forplikter vi oss til å

- følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jfr. Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (1999):  
Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora
- sørge for at utskrifter fra intervju og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang
- gi både skolen, kommunen og rektor fiktive navn. Dermed vil ingen tekster som lagres på den enkelte pc, kunne identifisere skolen
- gi systematisk tilbakemelding om våre funn til skolen slik at skolen kan bruke dette som grunnlag for egen videreutvikling
- diskutere i forkant med rektor hvordan og hva av de presenterte resultatene som kan publiseres i det offentlige rom slik at anonymitet sikres

Vi vil selvfølgelig gi skolens ledelse våre analyser slik at dette eventuelt kan benyttes i skolens videre utviklingsarbeid. Vi regner med at vi er ferdige med oppgaven i desember 2005.

Deler av materialet vil inngå i vår mastergradsoppgave innen Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo.

Vi håper på positiv tilbakemelding på vår henvendelse.

På vegne av Arnhild Gøytil og meg selv.

Med vennlig hilsen

Anne Brit Strupstad

Rektor og student

## Intervjuguide til intervju med rektor og inspektør

Tid: 09:00-10:30

Forskningsoppgaven arbeidstittel: God og tydelig ledelse i et relasjonelt perspektiv.

*God og tydelig ledelse.*

- 1) Hva legger dere i god ledelse?
- 2) Hva legger dere i tydelig ledelse?
- 3) I hvilken grad oppfatter dere forholdet mellom god ledelse og tydelig ledelse ulikt?

*I ledelsesprinsippene deres står det: "Enhetlig og samkjørt ledelse".*

- 4) Fortell hvordan dere har jobbet med å utvikle "enhetlig og samkjørt ledelse".

*Når vi ser på ledelse i et relasjonelt perspektiv, så er dialogen et viktig element.*

- 5) I hvilke situasjoner tenker dere på dette med dialogen, og hvor vesentlig mener dere den er?
- 6) Hvordan påvirker dette (jfr sp 5) gjennomføringen av formelle møter?

I det innledende møtet med oss nevnte dere at dere ønsket at deres skole skulle være en lærende organisasjon.

- 7) I hvilken grad oppfatter dere *refleksjon* som nødvendig for utvikling av en lærende organisasjon?
  - a) i liten grad, hva er grunnen?
  - b) i stor grad, hvordan, hvorfor?
  - c) hvilken bevissthet er det generelt om refleksjon i organisasjonen?

Om relasjoner.

- 8) Hva legger dere i relasjonelt mot?
- 9) I hvilke situasjoner kreves relasjonelt mot?
- 10) Hvem er skolelederen relasjonelt avhengig av?
- 11) Hva legger dere i relasjonell avhengighet?
- 12) På hvilken måte påvirkes din lederrolle av dette?

Om makt og tillit.

13) Hva slags *makt* opplever dere at dere har som ledere for personalet?

14) Hvilken *tillit* oppleverer dere at dere har som ledere for personalet?

Relasjoner innad i lederteamet.

15) Hvordan oppleves ledelse i et relasjonelt perspektiv i samspillet mellom dere?

## Intervjuguide til intervju med teamleder

Tid:

**Forskningsoppgavens arbeidstittel: God og tydelig ledelse i et relasjonelt perspektiv.**

*God og tydelig ledelse.*

- 1) Hva legger du i god ledelse?
- 2) Hva legger du i tydelig ledelse?

*I ledelsesprinsippene til skolen står det: "Enhetlig og samkjørt ledelse".*

- 3) Hvordan oppleves dette fra ditt ståsted?

*Når vi ser på ledelse i et relasjonelt perspektiv, så er dialogen et viktig element.*

- 4) I hvilke situasjoner tenker du på dette med dialogen, og hvor vesentlig mener du den er?
- 5) Hvordan påvirker dette (jfr sp 4) gjennomføringen av formelle møter?

*Skolens ledelse har sagt at dere ønsker at skolen skal være en lærende organisasjon.*

- 6) I hvilken grad oppfatter du *refleksjon* som nødvendig for utvikling av en lærende organisasjon?
  - a) i liten grad, hva er grunnen?
  - b) I stor grad, hvordan, hvorfor?
  - c) hvilken bevissthet er det generelt om refleksjon i organisasjonen?

*Om relasjoner.*

- 7) Hva legger du i relasjonelt mot?
- 8) I hvilke situasjoner kreves relasjonelt mot?
- 9) Hvem er teamleder relasjonelt avhengig av?
- 10) Hva legger du i relasjonell avhengighet?
- 11) På hvilken måte påvirkes din teamlederrolle av dette?

*Om makt og tillit.*

- 12) Hva slags makt opplever du at du har som teamleder?
- 13) Hvilken tillit opplever at du har som leder for teamet?

*Relasjoner innad i plangruppa.*

- 14) Hvordan oppleves ledelse i et relasjonelt perspektiv innad i skolens plangruppe?