



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

Den gode skuleleiaren: ei narrativ analyse av læraren sine perspektiv på leiing

The good school manager: a narrativ analysis of the teacher's perspectives on management

**Cecilie Eikefjord Udberg-Helle**

Masterstudium i organisasjon og leiing, helse- og velferdsleiing og utdanningsleiing

Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap. Institutt for samfunnsvitskap.

14.06.2019.

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## **Føreord**

Eg vil med dette takke alle som har gjort det mogleg for meg å vere i full jobb og samstundes skrive denne oppgåva, først og fremst mine aller kjæraste og næraste.

Jan Ove – kjærasten som alltid er støttande og oppmuntrande, med tru på at eg greier det eg set meg føre! Gjennom 20 års ekteskap og to ungar har du skubba meg gjennom lærarutdanning og to masteroppgåver. Du er gull verdt.

Julian Oliver og Ava Cornelia – tolmodige ungar som eg er så stolt av, takk for at eg får vere mammaen dykkar. De tre er mitt alt.

Rettleiar Monika Alvestad Reime, takk for tolmod og ikkje minst, at eg har fått dure på litt sånn stykkevis og delt! Heldigvis har du heile tida sagt at ”eg har tru på deg”, og funne det positive å ta tak i når alt lugga og eg ikkje visste om eg kom til å få gjennomført dette.

Vener og kollegaer som er blitt avspist med ”eg har ikkje tid, eg skal lese/skrive” i fleire år – og likevel har stilt opp. Tusen takk!

Tre menneske fra den gruppa fortener ein ekstra takk og bobler:

Karin Buvig, nok ein gong tek du fram språklektorpenen din og orkar måke gjennom og vaske mine masterskriblerier, tusen millionar!

Alexandra Kent Vågene, pray, my English alibi – as always – thank you!

Trine Eide, barberar og ”omdulerar” og ikkje minst – at du har orka å høyre på jamringa mi no i innspurten – takk, takk, takk!

## Samandrag

Føremålet med denne oppgåva er å finne fram til kva for perspektiv på leiing lærarar tek i bruk når dei omtalar sin ideelle skuleleiar. Forskinga på rektor si rolle og skuleleiing dreiar seg mykje om leiing i bestemte kontekstar, til dømes i prosjekt eller omstillingar. Læraren si stemme, oppleving og forteljing i det eg har valt å kalle *kvardagsleiing* er lite omtala. Oppgåva er eit empirisk bidrag til desse stemmene og perspektiva som ved hjelp av narrativ metode søker å svare på problemstillinga:

**” Kva for perspektiv på leiing tek lærarar i bruk når dei fortel om den gode skuleleiaren?”**

Desse perspektiva vert knytt til teoretisk rammeverk der verdibasert leiing, tillit og relasjonar står sentralt i forteljingane. Funna i undersøkinga viser at verdiar, tillit, relasjonar og personelege eigenskapar er viktige faktorar for lærarar når dei skal skildre ein god skuleleiar. Samstundes viser det at positive personelege eigenskapar er ikkje nok for å vere ein god administrator og ”driftar”. Ein god leiar må ifølge informantane ha gjennomføringsevne, vere tydeleg og kunne delegere. I tillegg kvilte alle på at rektor måtte vere ein god kommunikator og ha eit grunnleggande verdisyn om at alt hen føretek seg er til det beste for dei rundt, både fagleg og menneskeleg.

## **Abstract**

The purpose of this thesis is to investigate which perspective teachers use when they discuss their ideal school leadership. Research on the principal's role and school leadership is often confined to projects and organizational change, thus ignoring what we often call "leadership of the everyday" and the teachers' experiences as expressed in narrative on this theme leading to the following problem statement:

***"Which perspectives on leadership do teachers use when they talk about the good school manager?"***

The problem is discussed in conjunction with theories on value-based management, trust and relations and the findings illustrate that these are important factors for teachers in identifying good school leadership. Teachers also appreciate leaders' own personal qualities, yet also highlight that this is not enough to be considered a good administrator and "operator". Great implementation ability, being clear and concise and able to delegate are also important contributing factors. In addition, all informants emphasized that the principal had to be a 'good communicator' and had to possess a certain set of values in order to do what is best for their employees, both professionally and as a fellow human.

**Innhald**

<b>1. Innleiing</b>	<b>9</b>
<b>1.1. Tema og føremål med oppgåva</b>	<b>9</b>
<b>1.2. Bakgrunn for val av tema</b>	<b>9</b>
<b>1.3. Problemstilling</b>	<b>10</b>
<b>1.4. Avgrensingar og presiseringar</b>	<b>10</b>
<b>1.4.1. Meldeplikt</b>	<b>11</b>
<b>1.4.2. Etikk</b>	<b>11</b>
<b>1.5. Kunnskapsstatus</b>	<b>11</b>
<b>1.5.1. Kvardagsleiing – sosial konstruksjon av leiarrolla</b>	<b>12</b>
<b>1.5.2. Leiaridentitetar</b>	<b>13</b>
<b>1.5.3. Tillit og relasjonar</b>	<b>14</b>
<b>1.5.4. Skuleleiing</b>	<b>15</b>
<b>1.6. Struktura i oppgåva</b>	<b>16</b>
<b>2. Teori</b>	<b>17</b>
<b>2.1. Kva er leiing?</b>	<b>17</b>
<b>2.2. Historisk tilbakeblikk</b>	<b>17</b>
<b>2.2.1. Kva seier ein i dag?</b>	<b>18</b>
<b>2.3. aktuelle leiingsteoriar</b>	<b>20</b>
<b>2.3.1. Verdibasert leiing</b>	<b>21</b>
<b>2.3.2. Relasjonsleiing</b>	<b>24</b>
<b>2.3.3. Trekkteori</b>	<b>28</b>
<b>2.3.4. Situasjonsbestemt leiing</b>	<b>30</b>
<b>2.3.5. Tillit som element i leiing</b>	<b>32</b>
<b>3. Metode</b>	<b>37</b>
<b>3.1. Kvalitativ metode, konstruktivisme og narrativ</b>	<b>37</b>
<b>3.2. Utval og rekruttering</b>	<b>40</b>
<b>3.3. Innsamling av narrativ</b>	<b>40</b>
<b>3.4. Narrativ analyse</b>	<b>42</b>

<b>3.5. Eit kritisk blikk: validitet og reliabilitet i narrativ metode</b>	<b>44</b>
<b>4. Funn</b>	<b>47</b>
4.1. Narrativa	47
4.2. Kva fortalde narrativa?	49
4.3. Dei ulike hovudfaktorane	50
4.3.1. Kommunikasjon	51
4.3.2. Kontakt med golvet	55
4.3.3. Fagleg oppdatert	58
4.3.4. Gode relasjonar og tillit	60
4.3.5. Gjennomføringsevne, drift og leiing	64
<b>5. Drøfting</b>	<b>71</b>
5.1. Perspektiv på leiing	71
5.2. Å snakke saman – med og utan ord	72
5.3. Du kan ikkje sitte på kontoret ditt heile dagen	75
5.4. Å følge med i timen	77
5.5. Tillit i relasjonar	79
5.6. Ting MÅ skje	81
<b>6. Oppsummering og konklusjon</b>	<b>83</b>
<b>7. Tabell- og figuroversyn</b>	<b>86</b>
<b>Kjeldeliste</b>	<b>89</b>
<b>Oversyn vedlegg:</b>	
<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantar med samtykkeskjema</b>	<b>93</b>
<b>Vedlegg 2: Utdrag fra narrativ</b>	<b>98</b>
<b>Vedlegg 3: Samtaleguide</b>	<b>99</b>







## **1. Innleiing**

### **1.1. Tema og føremål<sup>1</sup>**

Fokuset mitt i denne oppgåva er på det eg vel å kalle *kvardagsleiing* sett gjennom dei tilsette sine auge. I hovudsak vil eg undersøke korleis dei tilsette i skulen opplever ein god leiar i kvardagen, med andre ord ikkje korleis leiarrolla vert tolka i tidsavgrensa prosjekt med henblikk på endringsleiing eller utprøving av metodikk. Ved å bruke narrativ metode for å analysere dei tilsette sine ord og forteljingar, vil eg dedusere kva for perspektiv informantane hentar fram når dei vil beskrive kva ein god leiar er og med dette bidra til å auke kunnskap om eit underkommunisert tema.

### **1.2. Bakgrunn for val av tema<sup>2</sup>**

Etter mange år som lærar har eg opplevd ulike leiartypar i rektorstolen, både på godt og vondt. Eg har og sett og opplevd at rektorane si rolle har endra seg frå rolla som ”leiar blant likemenn”, altså ein kollega som med større og mindre hell som styrte ein organisasjon med til tider svært autonome lærarar, der det var rom og tid for den pedagogiske ”ad-hoc”-samtala og utviklingsarbeid knytt til kva ein kjende behov for på akkurat den skulen, til ei meir administrativ rolle der økonomibalansering, målstyring, oppfølging av kartlegging og rapportering til skuleeigar har tatt stadig større del av arbeidsoppgåvene. Samstundes skal rektor og vere pedagogisk leiar, syte føre utviklingsarbeid i eit sentralt eller regionalt pålagt tema, og leie sine lærarar. Dette framstår for meg som ei vanskelig oppgåve i ein kvardag prega av krysspress. Det å vere rektor er etterkvart sett på som nærast ein urias-post. Dette uttrykket vert også brukt i media, til dømes på nettsida til skuleleiarforbundet (<https://tinyurl.com/y293a9go>).

Mine erfaringar er at det ikkje alltid er dei formelle kvalifikasjonane som er avgjerande for godt leiarskap, det er leiarar med og utan desse som trør feil, og leiarar med og utan desse som lukkast. Det som for meg ser ut til å vere ein fellesnemnar hos dei som lukkast er at leiarar som framstår som trygg i rolla, har ein naturleg autoritet, verdibasert kommunikasjon,

---

<sup>1</sup> Inneheld omarbeidd tekst fra ”Styring, omstilling og leiing” OR6-502.

<sup>2</sup> Inneheld omarbeidd tekst fra ”Styring, omstilling og leiing” OR6-502.

gode relasjonar og dermed tillit hos dei tilsette. Stemmer dette overeins med kva informantane mine meiner og kva kan ein lære av det? Ved å bruke lærarane sine eigne forteljingar om kva ein god kvardagsleiar er, ønsker eg å bidra med utfyllande og heilskapleg forståing av rektorrolla. Eg har eit håp om at mi oppgåve kan bidra til meir refleksjon kring leiarbegrepet i skulen, og korleis omgrepa verdiar, tillit og relasjonar i skuleleiing får eit innhald basert på dei tilsette sine narrativ om sin ideelle rektor.

### **1.3. Problemstilling<sup>3</sup>**

Det er mange, og til dels motstridande perspektiv på kva som er ”god” leiing, og ikkje minst, god leiing. Skuleleiing er ikkje noko unntak, og vert ifølge Myhre (2010) til gjennom sosiale prosessar. Det vil vere interessant å sjå korleis dei sosiale prosessane påverkar dei som vert leia, og om det kan vere nokre enkeltståande faktorar som vert oppfatta av lærarane som viktige faktorar i kva som skapar ein god skuleleiar. Problemstillinga vert då som følger:

***Kva for perspektiv på leiing tek lærarar i bruk når dei fortel om den gode skuleleiaren?***

### **1.4. Avgrensingar og presiseringer**

Våren 2018 vart det i samband med emnet ”Styring, omstilling og leiing” OR6-502 levert ei eksamensoppgåve. Den var førebuande arbeid til sjølv masteroppgåva. I denne masteroppgåva er det såleis nytta noko omarbeidd tekst frå omtala eksamensoppgåve i kapittel 1, 2, og 3. Dette er markert med fotnote i overskrifta på aktuelle delkapittel.

Mi oppgåve er eit empirisk bidrag til korleis seks tilsette ved ulike skular brukar ulike perspektiv for å skildre det dei legg i ”ein god skuleleiar”. Av di leiing vert sett på som eit komplekst fenomen har eg valt å avgrense kva eg presenterer av innhald i leiing, og kor mykje av datamaterialet eg brukar. Det er hovudperspektiva fra informantane som kjem fram, og alle informantane i denne oppgåva er omtala med det kjønnsnøytrale ”hen” for å sikre anonymitet.

---

<sup>3</sup> Inneheld omarbeidd tekst fra ”Styring, omstilling og leiing” OR6-502.

### 1.4.1. Meldeplikt

Dersom ein i forskingsarbeidet behandlar personopplysningar, altså opplysningar som kan knytast til identifiserbare enkeltpersonar skal det søkast løyve til prosjektet (Thagaard 2013). I dette prosjektet var det samtykkeskjema med namn som kan knytast til enkeltpersonar. Det vart difor meldt inn til NSD<sup>4</sup> og personvernombodet ved HVL<sup>5</sup>. Prosjektet er godkjent.

### 1.4.2. Etikk

Alle opplysningar og informasjon eg har fått tilgang til i dette arbeidet er behandla i tråd med etiske retningslinjer fra HVL og NSD. Det vil seie at alle informantane er orienterte om prosjektet, mål med prosjektet, framgangsmåte, korleis data vert anonymisert, lagra og brukt. Alle er informerte om at dei til eikvar tid kan trekke seg fra prosjektet, at lydopptak vil bli transkribert og sletta innan 24 timar etter samtale, og at alle opplysningar om dei vil verte sletta. Alle har signert samtykkeskjema.

## 1.5. Kunnskapsstatus<sup>6</sup>

Følgande leiareigenskapar utkrystallisert seg i eit perspektiv på god leing i offentleg sektor, individuell leiaråtferd, kunne skape og vedlikehalde eit leiarmiljø, kunnskap om kommunikasjon, prosessar, ha innsikt og meistre ulike leiingsteknikkar og metodar og å takle endringar (Busch, Johnsen, Klausen og Vanebo 2011:183). Gitt føremålet med oppgåve, nemleg å sjå på kva som skapar ein god rektor i dei tilsette sine auge, har eg leita etter litteratur og forskning knytt til tillitsomgrepet, kvardagslegitimitet, relasjonar, og korleis dette opplevast i kvardagen til lærarane.

Søk på ulike databasar, Google Scholar, Oria og portalar som t.d. IDUNN, duo.uio, ERIC og MUNIN gav enorme mengder litteratur kring leiarrolla i skulen. Ei avgrensing der legitimitet, relasjonar eller tillit er knytt til *personen* skuleleiar kuttar det ned til knappe 500. Ved å fjerne elevfokus, pedagogisk utviklingsarbeid og prosjektleiing frå søket ser det ut til å gå i ei bestemt retning. Ord som styring, personlege eigenskapar, normer, verdiar, haldningar og tillit

---

<sup>4</sup> Norsk senter for forskningsdata

<sup>5</sup> Høgskulen på Vestlandet

<sup>6</sup>Inneheld omarbeidd tekst fra ”Styring, omstilling og leing” OR6-502.

hos tilsette dukkar oftare opp. Svært lite norsk litteratur stod att, det var stor overvekt av dansk, som handlar mykje om relasjonar mellom leiar og tilsette. Dette fekk meg til å leite på nytt, no etter litteratur kring relasjonar mellom skuleleiar og lærarar. Til mi overrasking fekk eg få treff på norsk forskning knytt direkte til ei generell tillit/legitimitetsoppleving hos tilsette, kva dei tilsette opplever som ein god leiar, eller beskriv ein god leiar ut frå omgrepa tillit og/eller legitimitet, men det finst mykje knytt opp mot endringsleiing, prosessleiing, ulike leiarstilteoriar, tillitsomgrepet isolert og om konkret relasjonsleiing. Mykje av det som var knytt opp mot skuleleiarar var med andre ord kopla mot prosessar, prosjekt, spesielle metodikkar og leiingsteoriar. Søka som kan relaterast til dette med skuleleiar sin kvardag, og det eg har valt å kalle kvardagsleiing, det vil eg her kort presentere nærare.

### 1.5.1. Sosial konstruksjon av leiarrolla – kvardagsleiing<sup>7</sup>

På jakt etter den nemnde kvardagen viste doktoravhandlinga til Hege Myhre frå 2010, *Den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen i grunnskolen*, seg å vere interessant. Myhre fokuserar på rektor sin sosiale posisjon i lys av New Public Management (heretter NPM) og tillitsproblematikk, og relasjonane mellom rektor og tilsette. Myhre (2010) sitt vitskapsteoretiske perspektiv er sosialkonstruktivistisk. Vi ser begge på leiarrolla som ein sosial konstruksjon som vert til i møtet mellom leiar og tilsette, og kva som kjem til overflata der. Det kan vere både haldningar, kunnskap, verdiar. I forhold til mi oppgåve er det nettopp desse verdiane ein har med seg, både leiar og tilsette, og korleis dei påverkar kvarandre som er interessant, all den tid at perspektiva eg er på jakt etter vil vere prega av haldningar og verdiar hos informantane.

Gjennom observasjon og intervju av rektorar og lærarar ved tre skular, fokuserte Myhre (2010) på forventningar som lærarane har til rektor, korleis rektor handterer desse forventningane, og korleis dette heng saman med dei endra rammene rundt skulane på samfunnsnivå og skapar eit krysspress. Ved å gjere seg nytte av rolleomgrepet analytisk tek Myhre (2010) til orde for at ein ivaretar eit posisjonsperspektiv og eit funksjonsperspektiv samstundes. Med funksjonsperspektivet meiner ho kva medarbeidarane har å bety for innhaldet i leiarrolla. Den tykkjer eg er interessant av di at å sjå på dei sosiale forventningane lærarane har til skuleleiar kan gje ei auka forståing for korleis leiarrolla vert til i relasjonen

<sup>7</sup> Inneheld omarbeidd tekst fra "Styring, omstilling og leiing" OR6-502.

mellom leiar og dei tilsette (Myhre 2010). Korleis menneska i rollene og posisjonane utøver gjensidig påverknad på kvarandre, både gjennom medvitne val gjort i kraft av ein posisjon eller rolle ein har, men og ut frå kven ein er som menneske og korleis det pregar rolla ein har. Altså vil dei verdiane ein har med seg som menneske, dei verdiane ein leiar etter og dei verdiane dei tilsette har med seg, utøve ein gjensidig påverknad mellom leiar og tilsette som har noko å seie for leiar si rolle, legitimitet og tillit. Lærarane ønsker ifølgje Myhre (2010) at rektor skal vere eit bindeledd til omgjevnadane, men og ein intern koordinator. Rektor lyt vere den sortarar eksterne impulsar, og oppnår legitimitet blant lærarane om han eller ho gjer dette og så i neste omgang gjev lærarane høve til å både diskutere og omforme desse impulsane til sin eigen kontekst. Både leiar og lærarar fyller bestemte roller med bestemte oppgaver i skulen, og har i kraft av dei rollene og ulike sosiale posisjonar.

### 1.5.2. Leiaridentitetar<sup>8</sup>

Møller (2004) har brukt rektorane sine narrativ for å finne ut av kva dei opplever som meiningsfullt, spanande og utfordrande, og korleis dei opplever seg sjølv som leiarar. Ho valde livshistorier som tilnærming, og har knytt desse til ei breiare analyse av historiske, sosiale, kulturelle, politiske og økonomiske forhold (Møller 2004). På det viser prøvar ho å forstå korleis livet som skuleleiar vert levd, erfart og fortalt. Ho argumenterar for den narrative metoden ved å seie at det bidrar til eit medvit hos rektorane om korleis ein lærer, og at ein slik kan sjå eige utøving av leiing i eit nytt perspektiv.

Den samansette og motsetnadsfylde leiingsfunksjonen i skulen gjer at det oppstår ei konkurranse om tid, og kor mykje tid ein kan bruke på leiing i skulen. Som Myhre (2010) påpeikar ho at skuleleiarar må handtere eit skulemiljø som er prega av ulike interesser som fører til at ein vert ståande i eit krysspress, samstundes som leiinga må foregå innafør rammene av dei muligheitane og hindringane som er utleda av den nasjonale utdanningspolitikken (Møller 2004). Når ho brukar livshistorier som kjelde til å forstå ein rektor sitt liv og arbeid, har det vore for å få innsikt i korleis den enkelte rektoren skapar sin eigen leiaridentitet, korleis dei skapar mening i dei handteringa av dei daglege utfordringane (Møller 2004). Leiarane si subjektive erfaring vert vektlagt, og korleis dei konstruerer sin erfaringar i ei forteljing som gjev mening. Slik sorterer dei opplevingane sine slik at dei

---

<sup>8</sup> Inneheld omarbeidd tekst fra ”Styring, omstilling og leiing” OR6-502.

passar inn i den skapande forteljinga om sjølvet. Forteljingane er og forankra i ein kontekst eller situasjon, og meining vert skap gjennom interaksjon med omgjevningane. Dette vil det vere interessant å sjå på også frå dei tilsette si side av di det er deira reaksjonar, eller mangel på reaksjonar, som vil ha noko å seie for kva som skjer vidare i ein slik interaksjonen mellom rektor og lærar. Knytt til mi oppgåva er det både bruken av narrativ som er interessant, narrativ som kjelde til eit subjektivt perspektiv fra den som fortel. Men det er også interessant som kjelde til korleis rektorane sjølve ser på lærarane sine haldningar og forhold til skuleleiar som ein faktor i deira leiing, opp mot funna mine som kan gje eit innsyn i innhaldet i og utøvinga av rektorrolla slik dei tilsette meiner det bør vere.

### **1.5.3. Tillit og relasjonar i leiarrolla**

Å leie eit lærarkollegium er ein balansegang mellom utøving av makt og tillit. I masteroppgåva ”Ledelse i et relasjonelt perspektiv, aspekter av makt og tillit” fra 2006 skriv Gøytil og Strupstad om relasjonar i leiing med eit mikroperspektiv, med andre ord få nokon til å gjere noko. Gøytil og Strupstad (2006) ønska å finne ut kva for perspektiv på makt og tillit som kom fram ut fra eit relasjonelt perspektiv på leiing, og kvilar seg tungt på Tian Sørhaug (1996:45) sin definisjon av leiing der han seier at det er ein posisjon som baserer seg på eit mandat, der mandatet sjølv er ei levande sosial prosess av makt og tillit som leiinga både må få av nokon, men og ta. Konkrete og personelege sider ved det sosiale mellom menneske vert fokus i hans definisjon, ifølge Gøytil og Strupstad (2006). Med Sørhaug (1996:12) sin definisjon av organisering som ”et fellesmenneskelig eller kollektivt prosjekt, og psykologiske størrelser som kognisjon, følelser og karakterdannelser må relateres eksplisitt til det organisatoriske” argumenterar Gøytil og Strupstad (2006:14) at det ligg ei paradoksal form for spenning mellom makt og tillit i alle formar for organisering Dei påpeikar vidare at det å vere leiar er å vere den som regulerer grensene i ein organisasjon, og at leiarar difor må handtere makt og tillit samstundes. Det er utfordrande og skaper usikkerheit, difor har leiarane behov for tryggleik som må komme fra dei rundt dei (Gøytil og Strupstad 2006). I eit relasjonelt perspektiv på leiing slik dei føreset er leiing ei prosess der både leiar og dei som vert leia deltek, og at ein i dette vil kvarandre vel og støttar kvarandre. Også Fuglestad (Fuglestad og Lillejord 1997) framhevar samhandlinga mellom aktørane når det er snakk om eit relasjonelt syn på leiing, ikkje hierarki, struktur eller formelle vedtekter. Det er her Gøytil og Strupstad (2006) framhevar det viktige med tillit i relasjonane og at for å leie ein

organisasjon i utvikling må leiinga kjenne til området den skal leie, altså tankar, haldningar, verdiar hos dei som skal leiast i tillegg til det felles arbeidsfeltet.

Gøytil og Strubstad (2006) hevdar at det dei har funne kan stå som eit eksempel på leiing i skulen der nettopp interaksjon mellom menneske er det som har fokus, det er interaksjonen og kommunikasjonen som sjølv som er verdien i leiinga, både for dei som er formelle leiarar og dei som vert leia då dette sikrar høg grad av ivaretaking og omsorg. Alt i alt konkluderer Gøytil og Strubstad (2006) med at når tillit vert motteke og gitt i eit fellesskap, legg dette føringar for handling og samhandling i personalet. Dette er særst aktuelt opp mot vinklinga som ligg i mi problemstilling, der nettopp tilsette sine opplevingar av tiltru, tryggleik, forståing, omsorg, leiing, administrasjon, konflikthandtering, ansvar og ansvarsdelegering fra rektor si side er faktorar som vert påverka av tillit og relasjonar.

#### **1.5.4. Skuleleiing**

Lillejord og Fuglestad (1997) viser at mange og omfattande reformer i skulen dei siste 30 åra har gjort det å vere skuleleiar til ei krevjande øving. Alt, frå vidaregåande til grunnskule, og også lærarutdanningane, har vore gjennom ein omstillingsprosess, der rektor si rolle som ein pedagogisk leiar er forsterka, men det er også arbeidsgjevaransvaret. Målstyringa har tatt over som styringsprinsipp, og rektor sin skulefaglege kompetansemangel problematisert (Lillejord og Fuglestad 1997). Den nasjonale rektorutdanninga skulle bøte på dette, noko også Myhre (2010) tek opp i si avhandling, og det vart identifisert fire kompetanseområder som skulle dekkast. Det var elevane sine læringsresultat og læringsmiljø, styring og administrasjon, samarbeid, organisasjonsbygging og rettleiing av lærarar, og til slutt, utvikling og endring (Andreassen, Irgens og Skaalvik 2010). Heilskapleg, praksisnær og handlingsorientert kompetanse der rektor ser på skulen som ein sosial organisasjon med særlege kjenneteikn skal vere med på å realisere både politiske styringsmål men og vere responsiv for lokale behov (Andreassen, Irgens og Skaalvik 2010). Det samansette og motsetnadsfylte i dette er teke opp av Møller (2004), fortalt av rektorane sjølv. Skuleleiing er vanskeleg, det er viktig, og det er vidt (Nordahl og Hansen 2012). Ei dansk undersøking fra 2010 (Mehlbye 2010, i Nordahl og Hansen 2012) fortel at utover fagdidaktiske kompetente lærarar er god leiing ein avgjerande føresetnad for at skular skal kunne oppfylle sitt ansvar og stimulere til læring for elevane. Det gjeld både at det er ein klår og tydelege leiing på administrasjonsnivå, altså skuleeigaren, på

skulenivå med rektor, gode sjølvstyrande team innad på skulane, og god klasseleiing. Nordahl og Hansen (2012) viser til Hattie (2009) og beskriver ein del ulike måtar å leie på i skulen som skal syte for at skulen utviklar seg i den retning samfunnet krev. Den skal halde god kvalitet, men Hattie presiserer at ikkje noko menneske kan greie dette aleine, uansett kva for ei leiarstil ein vel eller praktiserer. Difor er det viktig at skuleleiar bygger gode team rundt seg, driv pedagogisk utvikling og delegerer oppgåver (Nordahl og Hansen 2012).

### **1.6. Strukturen i oppgåva**

Denne oppgåva har 6 kapittel, inkludert dette. I kapittel 2 vert aktuell teori presentert, innleia med ei orientering kring omgrepet ”leiing” og eit kort historisk tilbakeblikk for å synleggjere korleis ein har variert i synet på leiar sine personlege eigenskapar. Kapittel 3 er metodekapitlet, med grunngjeving for val av metode og der framgangsmåte vert gjort greie for. Funna vert presenterte og analyserte i kapittel 4, før eg i drøftinga i kapittel 5 koplpar funna fra kap. 4 og teorien fra kap.2. Kapittel 6 inneheld ei oppsummering, refleksjonar og ein kort konklusjon.



## **2. Teori.**

### **2.1. Kva er leiing?**

Dette er primært eit induktivt studie, der eg har valt den teorien eg meiner høver best og som best får løfta fram dei perspektiv og forståing av leiing som mine informantar har aktualisert. Det er kort oppsummert verdi- og relasjonsbasert leiing utøvd med bakgrunn i leiar sine verdiar, personelege eigenskapar og evne til å tilpasse sitt leiarskap til den enkelte situasjon. Dette kjem eg tilbake til etter eit kort historisk overblikk for å forstå leiing som eit historisk og kulturelt situert fenomen før eg presenterer leiingsteoriar.

### **2.2. Historisk tilbakeblikk<sup>9</sup>**

For om lag 2400 år sidan sa Platon følgande om leiing:

*”Kongelig kunst er lederens evne til å veve sammen sinnene, og inspirere dem til frivillig å tilpasse og innordne seg.*

*En slik kunst forutsetter at lederen selv har en strukturert karakter, og at han samtidig har evnen til å sette seg inn i andres liv, og behandle dem etter deres egenart og posisjon.”*

Platon, ca. 400 f.Kr.

Det utsegnet kan forståast som om at leiar har ei rolle som ein inspirator, og nærmar seg den rolla både med tanke på individet og organisasjonen. Allereie her kan ein ane noko av kompleksiteten som ligg i leiingsomgrepet. Leiing er definert på mange ulike måtar. Definisjonen avheng av både kva for felt ein er på, fagbakgrunn hos den eller dei som står for definisjonane, og ikkje minst, kva for kontekst leiinga vert utøvd i.

Ved førre århundre og fram til om lag 1930 handla leiing i hovudsak om kontroll og sentralisering av makt, og definert som ”evnen til å øve påtrykk av leders vilje på de som ledes, samt indusere lydighet, respekt, lojalitet og samarbeid” (mi omsetjing) (Moore 1927 i Northouse 2013:2). Utover i 1930-åra kjem trekkteoriane, der ein i aukande grad ser på interaksjon mellom tilsett og leiar der leiing vert sett på som påverknad framfor dominans.

---

<sup>9</sup> Inneheld omarbeidd tekst fra ”Styring, omstilling og leiing” OR6-502.

Desse tankane vert vidareført i 1940-åra, med mellom anna definisjonen av leiing som oppførselen til ein leiar medan denne er involvert i gruppa sine aktivitetar (Northouse 2013). Rost (1991, i Northouse 2013) seier vidare at det i 1950-årene utkrystalliserer seg tre tema innafor leiing. Det er gruppetenking, altså kva leiar gjer i gruppa, leiing som eit forhold der ein utviklar eit felles mål, og leiing som effektivitet, leiar si evne til å påverke gruppa sin effektivitet. Personfokuset vert mindre dominerande (Kirkhaug 2015), og utover i 1960-åra vert leiing meir definert som oppførsel enn personeigenskapar. Kva som påverkar og leiar tilsette mot eit felles mål er dominerande tankegang, og dette gruppefokuset vert teke med vidare inn i 1970-åra. Då herskar eit syn på leiing som seier at (mi omsetjing) leiing er den ”gjensidig prosessen av det å mobilisere mennesker med visse motiv og verdier, ulike økonomiske, politiske og andre ressurser i en konkurranse- og konfliktkontekst for på denne måten å realisere mål” (Burns 1978, i Northouse 2013:3). Måla kan vere uavhengige eller gjensidig avhengige opp mot både leiar og dei som vert leia. På 80-talet dukkar det opp både faglege og meir populærvitskaplege arbeid om leiing. Dette aukar folk sitt medvit rundt temaet, og det herska mange ulike variasjonar av ulike gjentakande tema som ”gjer som leiar seier”, påverknad, trekk og transformasjonsleiing.

Sjølv om det finst mange ulike system for å klassifisere leiing, vel Northouse (2013) å dra frem ulike måtar å konseptualisere det på, alt frå gruppeprosessar, personlegdomsperspektiv, altså ein kombinasjon av trekk og karakteristika hos leiar, til å sjå på leiing som ei handling eller oppførsel. Leiing vert og konseptualisert som eit makttilhøve mellom leiar og medarbeidarar, ei transformasjonsprosess, og frå eit evne- og /eller ferdigheitsperspektiv. Det som er samlande for desse måtane å konseptualisere leiing på er følgande: Leiing er ei prosess, det involverer påverknad, det skjer i grupper, og det involverer eit felles mål.

### **2.2.1. Kva seier ein i dag?<sup>10</sup>**

Med alle desse ulike definisjonane og tilnærmingane kan ein i dag seie at ein er einige om at ein ikkje kan ha ein felles definisjon av kva leiing er. Ein vert ikkje einige om leiing og administrasjon er to separate prosessar. Ein vektlegg trekk på ulikt vis, sameleis med eigenskapar og relasjonar. Auka global påverknad og generasjonsulikheter gjer at omgrepet leiing vil halde fram med å bety ulike ting for ulike menneske. Leiing er eit kompleks omgrep

<sup>10</sup> Inneheld omarbeidd tekst fra ”Styring, omstilling og leiing” OR6-502.

der ein såleis vil kunne halde fram med å leite etter ein bestemt definisjon utan at ein nødvendigvis kjem nærare noko konklusjon.

Nyare tilnærmingar til leiarskap viser likevel ei viss draging tilbake til personfokuset som eksisterte fram til 1950-åra, noko ein forklarar med at ein organisasjon har behov for endring og effektivitet, og dei tilsette har behov for fagleg og personleg utvikling (Bryman, 1992; Cogliser & Brigham, 2004; Dinh et al., 2014, i Kirkhaug 2015). Skal ein få til dette trengs ein leiar som utstrålar både styrke og tryggleik, men som ikkje er einsidig i ei rolle som den som leiar an, slik utgangspunktet er i tradisjonelle tilnærmingar. Leiarskap vert heller oppfatta som ein profesjon med eit større og meir heilskapleg ansvar, eit breiare arbeidsfelt, der fleksibilitet og tilpassing stikk seg fram som viktige eigenskapar. Faget leiing kjem tydelegare fram, og leiaren lyt ha funksjonar som rettar seg både mot dei tilsette, organisasjonen, og organisasjonen sine interessentar. Kirkhaug (2015) tek føre seg ein del av desse funksjonane, og nemner mellom anna leiarskap som ein frigjeringsfunksjon, tenarfunksjon, delt funksjon og ein heilskapsfunksjon.

Det store apparatet som det offentlege er myldrar av ulike aktørar, profesjonar, politikk, lovar og reglar, monopolsituasjonar, reformer og reorganiseringar, dette representerar ei rekke utfordringar for leiarar. Dei skal takle tidspress, støtte og/eller utfordre krevjande medarbeidarar, og ikkje minst, tett holet mellom det å vite og det å gjere, altså vise handlingskraft og gjennomføringskraft (Berg 2008:11-13). Ein leiar i det offentlege må og svare for seg til eit overordna organ, ein kommunalsjef, departement eller liknande, og står såleis til ansvar for staten. Denne igjen skal syte for alle sine innbyggjarar og ta vare på fellesskapen sine interesser og behov. Det skapar ein heilt anna dynamikk enn i det private, der leiar skal svare til sine eigarar, som igjen har fokus på sine eigeninteresser. I det offentlege, med stort press på økonomi og effektivitet, vert det slik stilt krav om at alt som kan, skal utnyttast på best mogleg måte til samfunnet sitt beste.

Ulike sektorar i det offentlege vil ha ulike oppfatningar om kva som er god leiing, alt etter kva for oppgåver dei har, effektivitetskrav kan opplevast som å gå på akkord med kva ein skal kunne forvente av tenester frå det offentlege, ein kan måtte oppleve å gå på akkord med sin faglege integritet eller det ein sjølv opplever som fagleg forsvarleg. Dette gjeld både dei tilsette og leiar, og desse utøver gjensidig påverknad på kvarandre.

Sjølv med utgangspunkt i mange forklaringar, kan ein einast om at leiing i hovudsak handlar om ei påverkningsprosess mellom leiar og dei som vert leia, og kva som kjem ut av denne prosessen. Busch (2011) seier at leiing handlar om ”samspill mellom mennesker der ønsker at nå et fælles mål ved hjelp av fælles midler” (Busch, Johnsen, Klausen og Vanebo 2011:183). Kotter (1990) seier at leiing handlar om å takle endringar, og at all leiing krev både formell og personleg makt. Leiar har formell, altså legal makt, i kraft av å vere tilsett i den stillinga, men den personlege, legitime makta vil variere frå person til person.

Kort oppsummert seier ein at nye tilnærmingar til leiing støttar seg på oppfatningar av leiing som ein kompleks, paradoksal og situasjonsbetinga situasjon. Samstundes opptrer det som ein miks av idear, både politiske, psykologiske og sosiologiske (Kirkhaug 2015). Sjølv om vi her og ser ei viss orientering mot trekk, er ikkje leiar framstilt som ein slags allmektig person som i ”Great man”-teori<sup>11</sup>. Kirkhaug (2015) seier at leiing vert framstilt som ein funksjon der fokuset ligg på utvikling av medarbeidarane, deira behov, ein set det kollegiale framfor det individuelle, og det er viktig med hensyn til alle interessentane. For å kunne ta omsyn til alt dette vert tillit avgjerande. Det kjem eg tilbake til i 2.3.6.

### **2.3. Aktuelle leiingsteoriar.**

Analysen av narrativa aktualiserte fleire leiingsteoriar. Informantane la stor vekt på kva for grunnleggande verdiar og haldningar leiar hadde med seg og korleis det påverka og forma det leiar sa og gjorde. Verdibasert leiing ser ut til å kunne danne eit grunnlag for all leiing. Dette skriv eg meir om i 2.3.1. Fokuset informantane hadde på det å bygge gode forhold og sjå enkeltpersonar sette fokus på relasjonsleiing. Ein leiar med eit verdisyn som seier at gode relasjonar er viktig tek eg føre meg i 2.3.2. Dei to andre teoriane som vart aktualiserte handlar meir om leiar sine eigenskapar. Trait-approach, heretter kalla trekkteori, stikk seg ut i narrativa ved at mange av informantane snakkar om idealeiaren sin som ein person med bestemte personlege eigenskapar. Dette vert behandla i 2.3.3. Situational approach, heretter kalla situasjonsbestemt leiing, tek eg føre meg i 2.3.4. Den teorien seier noko om evna vedkommande hadde til å tilpasse desse eigenskapane til kvarandre, lese situasjonar og ta i bruk dei eigenskapane og den kunnskapen som vart kravd der og då. Desse to teoriane

---

<sup>11</sup> Ein ”Great man”-teori, tanken om at nokon ”berre har det” når det gjeld evna til å utøve leiarskap. Dei innehar visse karaktertrekk og evner som gjer dei til naturlege leiarar (Northouse 2013:19).

overlappar kvarandre litt, og nyare tolkingar av trekkteori har i seg mykje situasjonsbestemt leiing (Kirkhaug 2015, Northouse 2013). Delkapitlet vert avrunda med tillit i leiing i 2.3.5, då tillitsomgrepet går igjen i heile 2.3.

### 2.3.1. Verdibasert leiing<sup>12</sup>

Verdiar er distinksjonar, ønskverdige kvalitetar ved ei handling eller eit føremål. Verdiar er gjerne både vide og upresise, men knytt til essensielle sider ved den menneskelege eksistensen (Aadland 2004). Verdiar er det som ligg til grunn for all menneskeleg atferd, påverkar kva ein prioriterer, kva mål ein set seg, korleis ein ter seg. Å ha verdiar er grunnleggande for utøving av både yrke og leiing, som styringsreiskap, regulator, lojalitet, sjølvstendig yrkesutøving og ansvar. Plassert i den rette konteksta kan verdiar brukast for å oppnå det ein vil, og kan såleis og brukast for å få kontroll på andre menneske, både på godt og vondt. Verdiar reflekterar mennesket si evne til å overleve, dei seier noko om kva ein trur på, og representerar såleis ei kognitiv eller emosjonell orientering som ikkje berre styrer belønning- og straffesystem, men og handlingar og prioriteringar.

Avklaring av ”verdigrunlaget” er blitt meir og meir vanleg, ikkje berre i institusjonar og bedrifter, men og i kommunar (Aadland 2004). Det handlar om ei tru på at desse verdiane finst, og at dei er eit fundament i utforminga av verksemdar. Kirkhaug (2013) seier verdibasert leiing er særleg viktig i offentleg sektor fordi måten sektoren vert driven på utgjer ei norm for korleis resten av samfunnet oppfører seg, og som verkty for mellom anna korleis ein kan påverke dei tilsette sine haldningar, ambisjonar, at leiinga er på eit emosjonelt nivå og ikkje eit konkret nivå, at leiar kan vere eit førebilete, ein kan bruke det som ein metode der ein søker både fridom og kontroll (paradoksleiing), som maktverkty, og som noko som gjev leiar både identitet og status. Det er ein samanheng mellom verdiar og handling, og det er ifølge Aadland (2004) mest interessant å sjå på kva verdiane fører til i praktisk handling. Han ser på verdiar i fire versjonar, som til saman freistar å gje eit fleirdimensjonalt og nøkternt bilete av kva ein verdi faktisk er. Desse fire versjonane er verdiar som teoretiske omgrep, verdiar som aktøren sitt motivgrunnlag, som mottakar sitt tolking grunnlag og ikkje minst, verdiar som eit analyseomgrep (Aadland 2004).

<sup>12</sup> Inneheld omarbeidd tekst fra ”Styring, omstilling og leiing” OR6-502.

Verdiar kan gje leiar ei rolle som førebilete, brukast som metode for både fridom og kontroll, og kan gje leiar både ein identitet og status. Suksess eller fiasko i verdibasert leiing handlar ifølge Aadland (2004) om å vere truverdige. Leiar må jobbe med sine egne opne og gøymde verdiar parallelt med prosessen i organisasjonen, det leiar seier og gjer må stemme overeins. Skal organisasjonen vere truverdige for omverda må leiar vere truverdige i høve organisasjonen.

Verdibasert leiing kan og sjåast på som ei sosial utveksling, eller som Homans (1961, ref. i Kirkhaug 2013:105) seier: ”en prosess bestående av interaksjoner, følelser og relasjoner, som alle vil påvirke hverandre gjensidig.” Med denne gjensidige påverknaden kan ein sjå på den sosiale utvekslinga som både konstruktivistiske prosessar og identitetsprosessar. Eit slikt utvekslingsforhold kombinerer ulike dimensjonar knytt til både åtferd, kognitivitet og kjensler, og det kan utvikle seg eit forhold som kan vere både sterkt og positivt, og der felles aktivitetar fører til ei kjensle av fellesskap og delt ansvar (Lawler et al., 2008, ref i Kirkhaug 2013:105). Ein viser altså her til resiprositeori, det at det mellom partane er ein balanse når det gjeld ytingar og gjenytingar, og at ein er gjensidig avhengige av kvarandre, et *mønster av gjensidig utveksling av goder* (Gouldner (1960), ref. i Kirkhaug 2013:105). Eit overordna moralsk prinsipp her er at det som vert gitt og returnert mellom menneske skal vere likeverdige, men det prinsippet vert ikkje alltid følgt. Gjenytinga som vert nemnd her er ikkje definert, og er i tillegg frivillig, så den eller dei som gjev kan ha ei forventning om ei gjenyting fordi det er det som er forventa, eller at det er eit potensiale for det, utan at det skjer.

Verdibasert leiing er variert og omfattande, og femner om mykje, inkludert kampen om påverknad. Det kan ifølge Kirkhaug (2013) seiast å vere meir eit kollektivt leiingsverktøy enn eit individuelt, fordi det bidreg til å stabilisere ein organisasjon i ein bestemt kultur. Fordi mange organisasjonar har ein internt etablert konkurransekultur, kan verdibasert leiing vere eit effektivt verkemiddel for å oppnå effektivitet. Det betyr ikkje at det står i kontrast til andre styringssystem som har ein høgare grad av formalisering, sjølv om det ifølge Kirkhaug (2013) er slik at verdiorienteringa synk proporsjonalt med at graden av formalisering aukar. I teorigrunnlaget for verdibasert leiing finn ein nemleg og religionsteori, ”kampen om sjelene”, det å utøve sosial og psykologisk kontroll over dei tilsette, samstundes som ein gjev dei ein fridom og autonomi i korleis dei utfører arbeidet sitt. Verdibasert leiing er interessant i skulesamanheng nettopp av di det ofte gjev gode høve til å støtte tilsette sine behov for autonomi (Kirkhaug 2013), noko som tradisjonelt står svært sterkt hos lærarane.

Det finst ulike åtferdstilnærmingar til verdibasert leiing<sup>13</sup>. Ei tilnærming er leiing der leiar har fokus på dei tilsette, deira motivasjon og velferd, og oppfører seg deretter, ofte omtala som relasjonsleiing. (Busch, Johnsen, Valstad og Vanebo 2013). Mange av informantane la stor vekt på gode relasjonar mellom rektor og tilsette, ikkje minst når det gjaldt å bygge tillit. Eg har difor valt å ta særleg for meg relasjonsleiing i den samanhengen.

Verdibasert leiing er både oppgåve-, relasjons-, endrings-, og strategisk orientert, det er eit multidimensjonalt verkty som bygger på oppfatninga av leiing som ei kognitiv og empatisk prosess (Kirkhaug 2013). Det er mange fellestrekk med tradisjonelle leiingstilnærmingar, men nettopp det multidimensjonale og det at ein har fridom og kontroll i same settinga avvik frå det tradisjonelle synet på leiing. Vidare sidestiller verdibasert leiing arbeidstakaren og leiinga sosialt sett, og spelar på tettare og meir forpliktande relasjonar enn anna leiing (Kirkhaug 2013). Nettopp desse tettare og meir forpliktande relasjonane gjer verdibasert leiing interessant. Det kan sjåast på som ein type ”soft management” laust kopla til ein konkret og kompleks kvardag i ein organisasjon, men når einingar som marinejegerkommandoen vel å bruke verdiar som sitt viktigaste leiingsverkty er det ikkje fordi det er ”soft”, men fordi alle omgrepa og tilnærmingane som ligg i verdibasert leiing er logiske å bruke i ein organisasjon som treng blind lydnad (Kirkhaug 2013). Reine kommandoliner og klåre autoritetar bygger leiingsfilosofien på verdiar. Verdibasert leiing handlar om medvit. Er alle i organisasjonen medvitne om kva som gjeld, korleis ting vert oppfatta, korleis verdiar vert praktiserte og korleis dei er definerte? Det er og eit spørsmål om verdiane er løfta opp frå eit emosjonelt til eit kognitivt nivå, og korleis dei kjem til uttrykk i dei ulike organisasjonskulturane. Det er heller ikkje alltid like enkelt å skilje mellom kva som er personlege verdiar eller organisasjonen sine verdiar, og om dei av og til fell saman eller kan kombinerast. Når ein tenkjer på at alle aktørar i ein organisasjon har ulike livssituasjonar, mål, bakgrunn og personlege verdiar som styrer både regulering av eiga åtferd og korleis vi reagerer på andre, så handlar mykje om å handtere ulike meiningar, alt frå ”lufting” av saker til reelle debattar.

<sup>13</sup> Ein form for tilnærming er transaksjonsleiing, der leiar har fokus på den oppgåva som skal løysast. Det er ei leiingsform der mål, planar, effektivitet og kontroll er viktig. Ei anna åtferdstilnærming finn vi der visjonar står i sentrum, innovasjon og leiarar med fokus på utvikling og endring, altså endringsleiing. Strategitilnærming er og verd å nemne, der leiar sitt fokus er vendt mot omgjevnadane. Der er konkurranse, fleksibilitet og tilpasning viktig, og leiar er heile tida i grensesnittet mellom organisasjonen og omgjevnadane (Busch, Johnsen, Valstad og Vanebo 2013).

Det som ein opplever som ei konflikt er då i realiteten samanbrot av dialog. Respekt, ansvar og verdighet må ligge i botnen (Johannesen og Olsen 2010:33). Verdiar skal rettleie, realitetsorientere, motivere, standardisere, orientere andre og skape ein identitet (Kirkhaug 2014), og det er gjennom dette ein skal leie. Så kjem det an på korleis leiar brukar av dette, og korleis det fungerer saman med leiar sine personlege eigenskapar og dei ulike situasjonane som kan oppstå.

### 2.3.2. Relasjonsleiing<sup>14</sup>

Relasjonsleiing byggjer på tillit, og tek utgangspunkt i eit positivt menneskesyn som seier at tilsette ønsker å bidra og gjere sitt beste for å nå dei måla organisasjonen har (Spurkeland 2017). Det har også vist seg å vere så gode samanhengar mellom relasjonsorientert leiing og positive helseeffektar hos dei tilsette at det er godt nok til å hevde at leiarar bør rekrutterast ut frå evna til å skape tillitsbaserte relasjonar (Montano mfl., 2017, i Spurkeland 2017). Det viser seg og at leiarar som har gode relasjonar til sine tilsette opplever mindre av det farlege stresset på jobb (Richardsen og Matthiesen 2011, i Spurkeland 2017).

Relasjonsleiing er ifølge Spurkeland (2017) meir klokskap enn teknikkar, ei slik menneskeorientert leiingstilnærming lyt basere seg på ei naturleg interesse for menneske og forholda dei imellom. Det kan ikkje kjøpast eller studerast. Ein lyt ha menneskekunnskap og eit blikk for heilskap og samspel, det handlar om leiarskap i seg sjølv, spenningsfeltet mellom to individ, leiar og den tilsette, om klokskap, kunnskap og åtferd som ilag tek eit grep om leiarrolla. Spurkeland (2017) understrekar det humanistiske og etiske menneskesynet i relasjonsleiing som ein grunnmur for påverknad. Med det meiner han at leiarar set seg i ein posisjon der dei kan påverke meir enn andre, og at dei då må forstå betre enn andre kva for etiske fordringar det inneber. Det er mykje ansvar å påverke andre menneske sin trivsel, karriere og utvikling, i Løgstrupske ord, ein held andre sitt liv i sine hender (Løgstrup 1956). Spurkeland (2017) seier at den som let seg freiste inn i leiing, lyt ha ein etisk ståstad for det arbeidet. Mykje av relasjonsleiinga handlar om å vere integreert inn i eit sosialt fellesskap der ein bryr seg om andre si utvikling og trivsel, ein gjer andre gode. Då er dialog naudsynt, og der vert og den psykiske styrka til leiar sett på prøve. Ein lyt akseptere kjensler frå alle sider, all kommunikasjon er full av kjensler. Ein leiar sin integritet og tillit vert vurdert etter om

---

<sup>14</sup> Inneheld omarbeidd tekst fra ”Styring, omstilling og leiing” OR6-502.



vedkommande vert opplevd som eit heilstøypt og truverdig menneske (Spurkeland 2017). Spurkeland (2017) seier vidare at det genuine ved at nokon skal vere den som går føre, er at nettopp den personen har evner og kunnskap til å rettleie, evnar å vere framsynt og kunne legge til rette for dei som kjem etter. Skal ein greie det lyt ein greie å få desse andre med seg, elles endar det med at alle spring i kvar si retning og ein ikkje får til dette samspelet ein er ute etter mellom leiar og tilsett.

Relasjonsleiing er meir innverknad, og mindre kontroll. Det kan verke sjølvmotseiande, men då er det nettopp relasjonen ein leiar har til tilsette som er nøkkelen. Er denne på plass, trengs det lite kontroll og leiing, av di tillitsforholdet ordnar det meste (Spurkeland 2017). Dersom den tilsette opplever å få den tillitserklæringa det er å få fridom til å utføre jobben sin etter eige ønske og slik ein vel sjølv av di leiar har tillit til både kompetanse og personlegdom, vil god relasjonell kvalitet i forholdet mellom leiar og tilsette føre til lojalitet og forventingsavklaringar. Då kan den tilsette bruke sine ressursar og sin energi til det beste for organisasjonen.

Spurkeland (2017) seier relasjonsleiing kan påverke mangt i ein organisasjon, frå resultatoppnåing, samarbeid og kommunikasjon, til kompetanse, helse og konflikthandtering. Det opnar dører, verkar effektiviserande, gjev innovasjonskraft, og er viktig i teamutvikling. Relasjonsleiing handlar om leiaråtferd og ulike avhengigheitstilhøve, der leiar si haldning til leiing plasserer leiaren inn i eit fellesskap der leiarrolla vert integrert inn i eit større samspel, sjå figur 1:

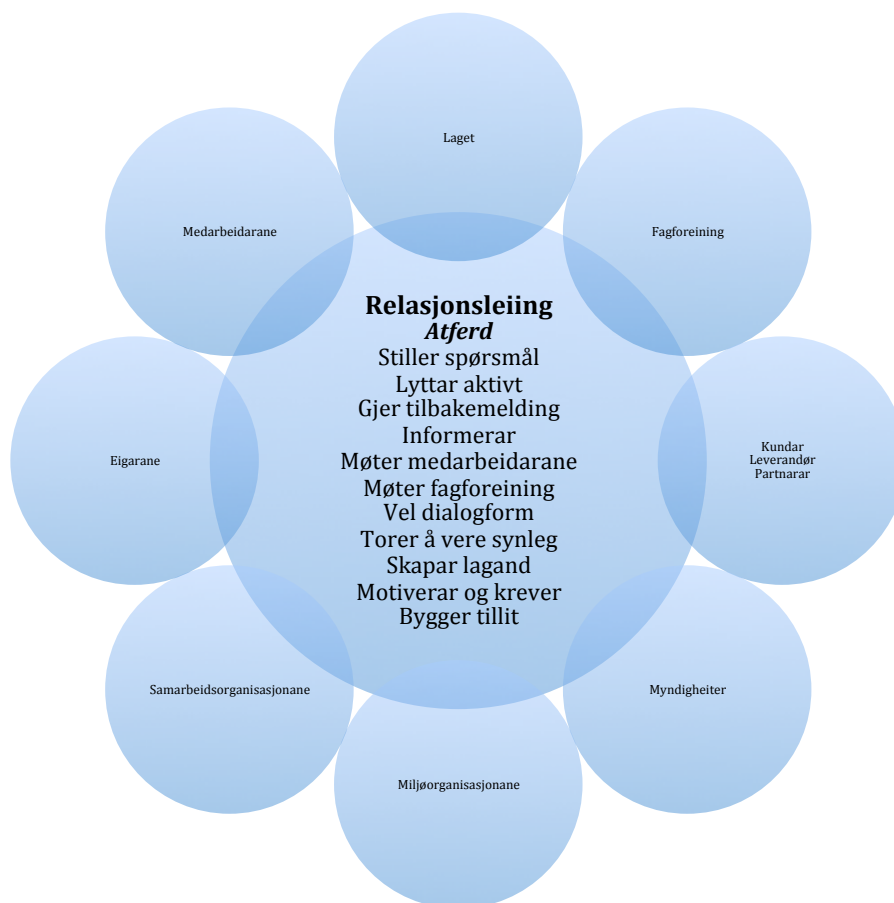


Fig. 1. (etter Figur 2.1. i Spurkeland 2017: 43)

Med eit utgangspunkt i at relasjonsleiing handlar om eit positivt menneskesyn, der leiar i større grad enn i andre leiingsteoriar vert eit personalmenneske, må ein kunne seie at der og ligg eit krav om utdanning og talent. Det er ei leiingstilnærming som ifølge Spurkeland (2017) krev stor menneskekunnskap, og det må ligge ei grunnleggande respekt for andre menneske i botnen. Ein må ha trua på at menneske vil lære og utvikle seg, og sjå på dei som bedrifta sin intellektuelle kapital. Utviklingstiltak og involvering vil såleis få fram det beste i kvar enkelt og kombinere ulike spisskompetansar til eit godt lag. Ein anna føresetnad for relasjonsleiinga er at menneske likar å lære av kvarandre, at dei vil jobbe ilag. Relasjonell læring, sosial kognitiv læring, betyr at ein lærer ved observasjon, samhandling, og det å etterlikne kvarandre, og i relasjonsleiing er lagprestasjonar meir framtrekkende enn solopprestasjonar sjølv om innsatsen frå kvar enkelt og skal lønnast (Spurkeland 2017).

Ut frå narrativa er det særleg ein ferdigheit ved relasjonsleiing som skil seg ut, nemleg dialog. Skal ein ha relasjonsleiing som ein grunnfilosofi, seier Spurkeland (2017) at ferdigheitar og kommunikasjon som er knytt til samhandling er avgjerande. Måten ein snakkar saman på er

avgjerande for korleis jobben ein skal gjere vert utført, og for kvaliteten på tenestane eller produkta ein skal levere. Dialog, definert som den likeverdige og balanserte samtala, er den samtaleforma som best bygger gode relasjonar. Ein skal jobbe for likeverd i samtalanane sjølv om leiar er høgare oppe organisasjonsmessig, altså prøve skape ein symmetrisk relasjon. Dette er i hovudsak leiar sitt ansvar (Spurkeland 2017), og ein må trenast i dialogferdigheit for å meistre dette. Kjenner deltakarane i ein dialog at dei er høyrde og verdsette, er det ei vinn-vinn oppleving for begge partar. Ein god dialog skal gje tryggleik til å meine og seie det ein ønsker å ta med seg inn i både samtalar og ei eventuell problemstilling. Ein lyt hugse på at dialog som samtaleform ikkje er det same som debatt eller diskusjon der målet er ein ”vinnar”, men meir argumentasjonar og undersøkingar. Spurkeland viser til ein ”dialogens ABC” (Spurkeland 2017:60), der han seier at A: hevd di meining, B: Gje konkrete eksemplar frå din kvardag som underbygger den meininga du gjev uttrykk for, og C: Søk felles forståing med samtalepartnaren din. Særleg punkt C er leiar sitt ansvar å syte for vert etterlevd, slik at dialogen ikkje misser idear og mangfald av di tilsette ikkje torer eller vil gå imot leiar sine synspunkt.

Spurkeland (2017) nemner vidare det han reknar som dei sju viktigaste kommunikasjonsferdigheitene i dialog: Å lytte aktivt, stille opne spørsmål, vise anerkjennande åtferd, bygge på den andre sine tankar og idear, involvere alle, avklare standpunkt og argumentere konstruktivt. Gjer ein dette kan dialogen vere eit svært konstruktivt verkty. Den avklarar, knyter band, skapar respekt, utjamnar nivå og statusulikhetar, og er såleis ein byggestein for samhald og mellommenneskelege relasjonar (Spurkeland 2017).

Relasjonar har og ei skuggeside. Nokre relasjonar kan utvikle seg i usunn retning, der alliansar og samarbeidsformer har som mål å svekke eller eliminere andre. Det kan vere bakhaldsangrep, undergraving, grupper som er ute etter makt og posisjonar og som får påverke når dei etter å ha slått seg saman på førehand avtalar ”neste trekk”. Desse er vanskelege å identifisere, og balansen mellom vennskap og usunne maktkonstellasjonar er noko alle organisasjonar lyt ha eit forhold til. Dominante og omsynslause alliansar kan ta over for dei edlaste hensikter om ein ikkje har gode etiske spelereglar i botnen for eit samarbeid (Spurkeland 2017).

### 2.3.3. Trekkteori<sup>15</sup>

Trekkteori teorien fokuserar på leiaren, leiar sine personlege og medfødde eigenskapar, ikkje lærde ferdigheit, medarbeidarar eller situasjonen det vert leia i (Northouse 2013).

Utgangspunktet for trekkteori var ein tanke om at såkalla ”store” leiarar har visse medfødde kvalitetar som skil dei frå andre, og samstundes gjer dei godt eigna til å vere nettopp leiarar. Ein spurde seg etterkvart om desse eigenskapane kunne sjåast på som universelle, men i 1948 kom Stogdill (Stogdill 1948 i Northouse 2013:19-21) med ei større undersøking som antyda at når ein såg på ulike situasjonar så var der ikkje bestemte eigenskapar eller kvalitetar som skilde leiarar frå andre, det var med andre ord kontekstavhengig. Dermed vaks det fram ein tanke om at leiing handla om tilhøva mellom menneske i ulike sosiale situasjonar, ikkje individuelle kvalitetar. Desse individuelle kvalitetane vart ikkje teke ut av likninga, men forskarane knytte det til kva det ville vere behov for i dei ulike situasjonane (Northouse 2013), altså korleis personlegdom og eigenskapar påverkar leiing. Trekkteoriane har behaldt plassen sin i forskinga, nettopp fordi den tek for seg korleis personlege eigenskapar påverkar leiing, nokre seier til og med at effektive leiarar er ein bestemt type menneske (Kirkpatrick og Locke 1991 i Northouse 2013). Vidare fann Jung og Sosik (Jung og Sosik 2006 i Northouse 2013:20) ut at det var nokre fellestrekk ved nettopp dei mest karismatiske leiarane, nemleg ”self-monitoring, engagement in impression management, motivation to attain social power, motivation to attain self-actualization”. Trekk-tanken har såleis gått i sirkel, fra å identifisere personlege eigenskapar som skapar gode leiarar, via situasjonsavhengige og situasjonspåverka leiing, tilbake til den rolla ulike trekk har i effektiv leiing.

Det er fleire studier som seier noko om personlegdom og leiing, mellom anna Mann (1959, i Northouse 2013) som legg vekt på intelligens, maskulinitet, dominans, å vere ekstrovert og konservatisme, og som meiner desse personlegdomstrekk skil leiarar frå ikkje-leiarar, og at det er meir viktig enn situasjonspåverknad. Kirkpatrick og Locke (1991, i Northouse 2013) konkluderte at ”ledere er ikke som andre mennesker” basert på følgande seks trekk: driv, motivasjon, integritet, tiltru, kognitive evner og oppgåvekunnskap. Dette er ein då etter deira meining fødd med, men det kan og lærast, og skil leiarar frå andre. Utover i 1990-åra vert sosiale evner inkludert i leiartrekka (Zaccaro, Kemp og Bader 2004 i Northouse 2013), ein leiar skal kunne lese ein situasjon/problem og gje rett reaksjon eller ta rett avgjerd ut frå det

<sup>15</sup> Inneheld omarbeidd tekst fra ”Styring, omstilling og leiing” OR6-502.

(Northouse 2013). Det er med andre ord etterkvart mange leiartrekk som alle vert ulikt vektlagt av forskarane, men Northouse (2013:23-26) framhevar følgande: intelligens, tru på seg sjølv, målmedviten, integritet og det å vere omgjengeleg. Desse trekka er då eit vesentleg bidrag til ein person sin kapasitet og evne til å vere leiar. Det har dei siste 30 åra og vore forskarkonsensus kring "Femfaktormodellen"<sup>16</sup> (Kinnair 2019), som i tillegg framhevar trekka lett nevrotisk, ekstrovert, open og samvitsfull (Judge, Bono, Ilies og Gerhardt 2002 i Northouse 2013). Northouse (2013) vil og ha med emosjonell intelligens på denne lista, men peikar på at der trengs meir forskning før ein kan seie noko om samanhengen.

Trekkteori har både styrkar og svakheter. Ei styrke er at det har ein appell til folk flest, vi har ei oppfatning av at leiarar er dei som er i front, som leiar samfunnet vidare. Leiarar er menneske som kan utføre ekstraordinære ting, ei haldning som samsvarar med trekkteori fordi den byggjer på eit premiss om at leiarar er annleis, og i det ligg dei trekka dei har. Ein har i tillegg mykje forskning å bygge på, noko som gjev trekkteori eit truverde, der er fakta som viser kor viktige dei ulike trekka er, og kva for rolle dei spelar i ei leiingsprosess. Ei anna styrke er ifølge Northouse (2013) at teorien fokuserar på leiaren i seg sjølve, sjølv om leiarskap er sett saman av både leiar, dei som vert leia, og situasjonen. Det gjev ei djupare forståing av korleis leiar og leiar sine eigenskapar heng saman med leiingsprosessar. Til slutt gjev trekkteori oss nokre spesifikke faktorar å halde oss til om vi vil vere leiarar, vi kan identifisere trekk vi bør ha, og om dei trekka vi har er eigna for leiing. På den måten kan vi forbetre effektivitet hos ein leiar (Northouse 2013).

Svakheter ved trekkteori er at den ikkje greier å komme opp med ei definitiv liste over trekka, forskinga spriker i fleire retningar, og lista er etterkvart blitt så lang at den er vanskeleg å forholde seg til. Vidare kan det kritiserast at trekkteori ikkje tek omsyn til situasjonar, og korleis dei påverkar leiing. Ein tredje svakhet er at kva som er viktige trekk ved ein leiar vert gjenstand for høgst subjektive vurderingar (Northouse 2013). Nokre vektlegg kreativitet, nokre empati, og det vert den som uttalar seg sine subjektive oppfatningar og observasjonar som avgjer kva som er viktig, og det er ikkje valide resultat. Ein kan og kritisere for å ikkje sjå på trekk i samheng med resultat av leiinga, korleis trekka påverkar gruppemedlemmar og det arbeidet som vert gjort, korleis det kan påverke produktivitet eller om dei tilsette er

---

<sup>16</sup> Den leiande vitskaplege tilnæringsmodellen som skildrar fem "hovudpersonlegdomstrekk". (<https://snl.no/femfaktormodellen>)

tilfredse. Ein siste kritikk frå Northouse (2013) er at trekkteori ikkje kan brukast for å sjå på korleis ein kan trene opp og utvikle leiing. Trekk kan vanskeleg endrast, ein kan lite gjere med eit menneske sin IQ, eller gjere ein introvert person til ein ekstrovert. Trekk er faste psykologiske strukturar, noko som er avgrensande på det lære og trene opp nokon til å vere leiar.

#### 2.3.4. Situasjonsbestemt leiing

Denne leiingsstilen handlar om å leie i situasjonar. Hovudpremisset er at ulike situasjonar treng ulike typar leiing, noko som medfører at leiar må tilpasse seg krava i dei ulike situasjonane og innfinne seg med at eit lyt forholde seg til både ein dirigerande og ein støttande dimensjon i leiarskapet (Northouse 2013:99). Teorien overlappar med Contingency theory<sup>17</sup> alt etter kva for forskning ein legg til grunn (Kirkhaug 2013). Ulike situasjonar treng ulike typar leiing, noko som inneber at ein leiar må kunne regulere si åtferd ut fra krava i kvar enkelt situasjon (Northouse 2013). Dei to dimensjonane, å dirigere og å støtte, gjer ein avhengig av at leiar greier å vurdere kva som er rett i kvar enkelt situasjon. Kirkhaug (2013) hevdar at i og med at det ikkje finst ein organisasjonsmodell eller ei leiartilnærming som er vellukka overalt, vert grunntesa i situasjonsbestemt leiing at einkvar situasjon er unik og må behandlast deretter. Det set krav til leiar om å kunne evaluere dei tilsette, både kor kompetente dei er og kor forplikta dei kjenner seg til å utføre ei oppgåve (Northouse 2013, Kirkhaug 2013). Northouse (2013) framhevar at i den samanhengen lyt leiar til eikvar tid ta omsyn til at tilsette sin motivasjon og evner vil variere alt etter kva for oppgåver dei får, og då må leiar regulere i kor stor grad ein skal opptre dirigerande eller støttande. Ein lyt altså tilpasse utøvinga av leiing til dei tilsette sine evner og motivasjon. Det betyr at dei leiarane som greier det, vil også vere dei som får mest ut av dei tilsette og dermed vere mest effektive (Northouse 2013). Det vil vere ulike gradar av støtte og dirigering, også i forhold til kvarandre, og dette vil kunne dreie leiinga i dei ulike situasjonane mot å ha ulike grader støtte og dirigering. Til dømes vil høg grad av dirigering og låg støtte vere typisk målstyring, høg støtte og høg styring er coaching, høg støtte og låg dirigering er ein støttande stil, medan låg støtte og låg dirigering er ein delegerande leiarstil. Alle er situasjonsbestemde og styrt av ein

<sup>17</sup> Her prøver ein å medvite å matche leiar med situasjon, og ikkje at leiar må tilpasse seg. Det handlar i grove trekk om at leiar sin effektivitet handlar om kor godt denne personen sin leiarstil passar i den konteksta den skal utøvast i (Northouse 2013:123). Overlappar med situasjonsbestemt leiing alt etter kva for forskning ein legg til grunn (Kirkhaug 2013)

person, leiar, sin påverknad på den eller dei tilsette i ein eller fleire situasjonar. Ein viktig faktor uansett kva for stil ein velger av desse fire, er den tilsette sine evner og kapasitet til å utføre den handlinga den tilsette skal gjere, og Northouse (2013) poengetar at det er viktig at leiar veit kvar på skalaen den tilsette er når det gjeld både evner/kompetanse og kjensle av forplikting, slik at hen kan tilpasse sin leiarstil til dette og slik få mest mogleg effektiv leiing.

Styrkane til situasjonsbestemt leiing er mellom anna at den er effektiv og praktisk. Den er lett å forstå, intuitiv dersom leiar er open for signal, og den er lett å tilpasse til mange ulike organisasjonar (Northouse 2013). Ein tredje faktor Northouse held fram er at denne typen leiing gjev leiar ei slags oppskrift på kva ein skal og ikkje skal gjere i ulike situasjonar, ut fra tabellen. Vidare gjev denne typen leiing leiar ein viss fleksibilitet i rolla si. Ved å anerkjenne ulike tilsette sine ulike behov, organisasjonen sine behov, sjå korleis alt dette kan variere over tid, tillet det leiar å utforske ulike tilnærmingar. Ein femte styrke hevdar Northouse (2013) er at denne typen leiing minner oss på å sjå individet blant dei tilsette ut fra kompetansen deira, behovet til organisasjonen, det let ein identifisere kvar og hos kven det eventuelt trengs kompetanseheving eller anna støtte og hjelp.

Eigentleg består situasjonsbestemt leiing av ulike teoriar (Kirkhaug 2013) som alle handlar om kva for situasjonar som kan regulere og modifisere relasjonen mellom leiar og den tilsette, kva for trekk ved leiar og tilsette som kan påverke kvarandre. Kirkhaug (2013) seier teorien bak dette er avhengig av tre tilhøve: leiar og leiar sitt verdisystem, kva for eigenskapar og verdisystem dei tilsette har, og sjølvstekt konteksta det vert leia i. Kirkhaug refererer til ”Asbys lov om nødvendig variasjon” som seier at kor god ein leiar er avheng av at leiar greier å observere og diagnostisere dei personane og situasjonane som krev leiing, at leiar har variasjon i handlingsalternativa sine, og at leiar greier å kople dei situasjonane som krev leiing med det rette handlingsalternativet (Kirkhaug 2013:25). Med andre ord vert leiar si evne til å tilpasse seg avgjerande for å lukkast som leiar (Kirkhaug 2013).

Situasjonsbestemt leiing har og nokre svakheter. Både Kirkhaug (2015) og Northouse (2013) framhevar at manglande forskning svekker det teoretiske grunnlaget. Northouse (2013) likar heller ikkje at det kan brukast for å trekke fram tilsette sine manglar på ein negativ måte, enten det gjeld evner, motivasjon eller forpliktingar. I det heile haustar denne typen leiing ein heil del kritikk for nettopp korleis ein set evner, modning, kjensle av forplikting og låg

kompetanse opp mot kvarande, det er ikkje godt nok teoretisk grunnlag til å forklare dette (Northouse 2013). Det manglande omsynet til demografi, utdanning, alder, kjønn på tilsette og størrelse på organisasjon vert og problematisert (Northouse 2013).

### 2.3.5. Tillit som element i leiing<sup>18</sup>

I dei fleste definisjonar av leiing, og særleg i dei nyare, som omtala i 2.2.1., framstår tillit som viktig, både indirekte og direkte. Leiing må vekke tillit, seier Aadland (2004), tillit blir vekt ved å syne tillit. Leiarar som ikkje har tillit vil ifølge Kirkhaug (2015) få problem med å få medarbeidarar med på krevjande oppdrag, oppnå sosial interaksjon og vere fortrulege samtalepartnarar, og lyt bruke rå makt skal dei greie å påverke medarbeidarane. Å ha tillit til ein anna person vil for dei fleste bety at ein stolar på denne personen, at han eller ho vil ditt beste, at ein veit kvar ein har denne personen (Kirkhaug 2015). Tillit vert referert til som ein underliggende psykologisk føresetnad som kan enten forsterke eller svekke relasjonane mellom personar (Kirkhaug 2015). Tillit er ifølge Spurkeland (2017) sjølv bærebjelken i ein relasjon, ekte tillit er ein verdi i seg sjølv og inngår i ei verdirasjonell fornuft (Aadland 2004).

Tillit kan ifølge Kirkhaug (2015) forståast på to vis når det gjeld leiing. På det eine viset som ein sosial føresetnad for utøving av leiing, på det andre viset som eit ibuande element og byggestein i leiing. Førstnemnde som ein variabel som verkar modererande i forholdet mellom leiinga og effekten av denne, altså at tillit kan forståast som ein kvar anna faktor med innverknad på leiinga, til dømes økonomi. Skal ein derimot sjå på tillit som byggestein og ibuande element, er tillit limet som knyter leiar saman med medarbeidarane, som eit element i relasjonar mellom desse. Tillit kan i den samanhengen ikkje stå aleine, og ein kan heller ikkje snakke om leiing utan å inkludere ein eller anna form for tillit (Kirkhaug 2015).

Tillit har ikkje berre ei tyding eller oppstår i berre ein samanheng. Aadland (2004) seier at ein har systemtillit, altså ei tiltru til at det systemet ein lever i er trygt og godt, og at ein difor kan setje pengane sine i banken, legge seg under kniven på sjukehusa og overlate ungene sine til skulen. Så har ein persontillit. Det er tillit til eit menneske, at vedkommande er den han eller ho utgjør seg for å vere, og at vedkommande har ærlige og opne hensikter med det han eller ho gjer. Det betyr også at ein tek ein risiko ved å utvise persontillit, ein kan jo ta feil av ein

<sup>18</sup> Inneheld omarbeidd tekst fra ”Styring, omstilling og leiing” OR6-502.



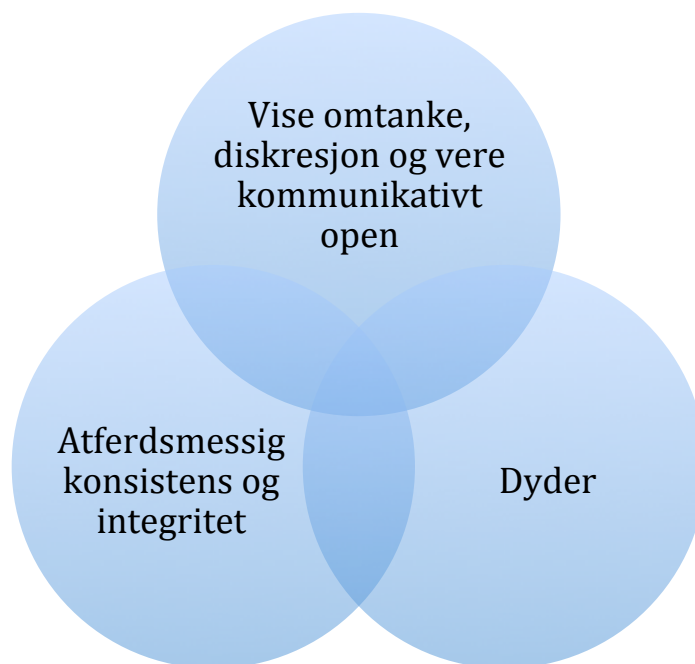
person (Aadland 2004). Det er både likskapar og skilnader mellom systemtillit og persontillit, men det vert etterkvart hevda (Vallentin 2001 i Aadland 2004) at det er likskapen som er størst. Det vert grunngeve med at det vart lagt stadig større vekt på tillitsrelasjonar mellom organisasjonar og kundar for å skaffe seg og halde på kundar. I tillegg må organisasjonar sin sjølvpresentasjon passe inn i det biletet organisasjonane ønsker å gje av seg sjølv og biletet dei sosiale omgjevningane har av organisasjonen, dersom dei vil bygge eit grunnlag for tillit (Aadland 2004). I organisasjonar finnest det ulike formar for tillit, og korleis dei avheng av kvarandre. Som oftast er organisasjonen representert av leiar, og det vil i praksis seie at ein snakkar om tilliten mellom leiar og medarbeidarar. Kirkhaug (2015: 38-39) nemner tre typar tillit som er viktige for leiing, sjå tabell 1:

Type tillit	Forklaring
Institusjonell	Uttrykkjer tillitsforhold mellom tilsette og organisasjon. Vert skapt gjennom tydelege og aksepterte reglar og verdiar som skal ta vare på dei tilsette sitt behov for ein føreseieleg og trygg kvardag. Avgjerder tekne av leiar vert opplevd som rettvise og legitime. Denne typen tillit ofte vert assosiert med at tilsette kjenner seg som ein del av noko og trivst med det.
Kalkulert	Vert ofte definert som forventningar om at nokon vi er i kontakt med eller søker kontakt med vil utføre ei handling som er til nytte for oss. Ofte sett i tidlege fasar av ulike sosiale forbindelsar, men er og den mest vanlege formen for tillit mellom tilsette og leiarar – t.d. er det ein slik type tillit som viser seg når den tilsette kjenner seg trygg på at han får utbetalt lønna si for den jobben han har utført, og på same vis at leiar kjenner seg trygg på at tilsette gjer jobben dei skal.
Relasjonell	Oppstår ofte over tid, basert på såkalla insideinformasjon infridde forventningar. Karakteristika er gjensidig lojalitet, brei sosial støtte, at ein er open, der og utlevering av intim informasjon og avhengigheit er viktige element. Det fører til risiko og sårbarheit. Denne tilliten kan definerast som ein person si oppleving av at andre tek var på interessene hans eller hennar utan at det er teke initiativ til det, og utan utøvd kontroll. Både leiar og tilsette har ansvar for å etablere og oppretthalde slik tillit.

Tabell 1. (Fritt utforma etter Kirkhaug 2015:38-39)

Ofte vil det vere eit hierarkisk tilhøve mellom dei ulike typene tillit, og dei er samstundes avhengige av kvarandre. Kirkhaug (2015) poengterer at det vil vere vanskeleg for ein leiar å etablere relasjonell tillit om ikkje der er institusjonell tillit i botnen, sjølv om han presiserer at det avheng av situasjonen ein er i. Kalkulert tillit kan derimot eksistere utan institusjonell tillit, seier Kirkhaug (2015), men då må den vere basert på ei semje om yting/motyting.

Tillit er svært sentralt i leiing, difor vert det viktig å kjenne til kva som skapar tillit og gjer det mogleg for leiarar å oppnå det. Av dei tre typene tillit som er nemnde i tabell 1 vert den relasjonelle tilliten framheva som den viktigaste, og Kirkhaug (2015) påpeikar at denne tilliten er ikkje noko ein leiar har, men får av medarbeidarane ut frå deira behov og leiar sine eigenskapar og åtferd. Han samlar fem faktorar som er viktige for om leiar skal oppnå denne relasjonelle tilliten frå dei tilsette, sjå figur 2:



Figur 2. (Utarbeidd etter Kirkhaug 2015:44)

Det å vere kommunikativt open, vise omtanke og diskresjon er integrerte og avhengige faktorar, difor vises dei samla. I føresetnadane for relasjonell tillit vert ofte omtanke framheva, det vert oppfatta som eit uttrykk for at leiaren er oppteken av tilsette sitt ve og vel. Omtanke inneber og den såkalla platinaregelen, altså at leiar behandlar tilsette betre enn dei behandlar leiar (Kirkhaug 2015). Leiarar som viser omtanke skapar tryggleik, noko som igjen

opnar for meningsutvekslingar. Då må ein samstundes utvise diskresjon, og passe på at ein ikkje vidareformidlar intim informasjon. Greier ein det, opplever dei tilsette at dei kan vise seg sårbare. Både omtanke og diskresjon er avhengige av at ein viser kommunikativ openheit, at informasjon som vert formidla er nøyaktig, og inneheld både forklaringar og grunngevingar. På det viset kan tilsette oppfatte både måten avgjersler vert tekne på og innhaldet i dei som rett.

Kirkhaug (2015) seier vidare at åtferdsmessig konsistens og integritet har visse nyanseulikhetar, men inneber enkelt sagt at ein tilpassar og varierer atferd til situasjonen og at den åtferda har forventa effekt. Det medfører tillit fra tilsette fordi dei opplever at leiar oppfører seg slik dei forventar i ulike situasjonar. Integritetsdelen av dette inneber at leiar er tru mot seg sjølv og oppfører seg etter eigne overtydingar om kva som er rett, og held seg til det . Då er leiar føreseieleg og demonstrerer stabilitet. Åtferdsmessig konsistens og integritet tyder altså ein leiar som ter seg slik at dei tilsette ser at dei kan stole på vedkommande.

Dyder handlar om moralske og verdfulle karakter- og åtferdstrekk. I moderne tid er dei sett opp etter behov for kriterier for noko som kan karakterisere ein person si framferd etter noko anna enn brot på eller etterleving av lovar og regler. Så sjølv om vi kan bla oss tilbake til gresk oldtidsfilosofi og finne leiingsdyder i Homers Iliaden, brukar ein i dag heller Peterson og Seligman (2004, i Kirkhaug 2015) sine seks hovudkategoriar. Desse er klokskap, mot, humanitet, rettferd, måtehald og storhet. Innbakt i alle desse finn vi mellom anna kreativitet, nyfikne, uthald, integritet, sosial intelligens, likeverd, tilgjeving, miskunn, sjølvkontroll, takksemd, håp og humor. Å etterleve alt dette med meir vil vere krevjande, men Kirkhaug (2015) seier at leiarar som demonstrerer at dei strekker seg mot dess dydane kan oppnå positiv merksemd og ovundre, noko som er naudsynt for å oppnå relasjonell tillit.



### **3. Metode**

Vitskapleg metode omhandlar korleis data kan samlast inn og analyserast på ein forsvarleg måte (Bukve, 2016). Samfunnsvitskapen brukar i hovudsak kvantitative og kvalitative forskingsstrategiar, sistnemnde har fått gradvis sterkare gjennomslag og er i stor grad knytt til eit sosialkonstruktivistisk perspektiv, spesielt i forskning der ein set søkelyset på korleis menneska si forståing av verda oppstår i interaksjon med andre (Ringdal 2016).

Observasjonar vi gjer, konklusjonar vi tek, er avhengige av dei førforståingar vi måtte ha med oss, som igjen er eit produkt av dei erfaringane vi har, tida og samfunnet vi lever i (Bukve 2016).

I dette kapitlet vil eg først ta for meg generelt om kvalitativ metode, konstruktivisme og narrativ i 3.1, deretter i 3.2. gjere greie for utval og rekruttering. Korleis eg gjekk fram vert beskrive i 3.3. Metodologien, narrativ analyse, vert behandla i 3.4, før eit kritisk blikk på reliabilitet og validitet knytt til mi oppgåve avrundar kapitlet i 3.5.

#### **3.1. Kvalitativ metode, konstruktivisme og narrativ<sup>19</sup>**

Eg vil ta utgangspunkt i kvalitativ metode, nærare bestemt narrativ, for å forstå det sosiale fenomenet som ligg i forholdet, det vil seie påverknad og interaksjon, mellom leiar og tilsette i eit konstruktivistisk perspektiv. Som eg presiserte i kapittel 1 plasserer eg meg i eit konstruktivistisk perspektiv.

Konstruktivismen oppfattar kunnskap som konstruert av dei som deltek i bestemte sosiale samanhengar, dermed vert sosialkonstruktivismen noko som framhevar at vi forstår omverda gjennom dei kategoriane vi gjev uttrykk for (Thagaard 2013). Kjernen i sosial konstruktivisme er nettopp at den sosiale røynda er konstruert og vert gjenskapt gjennom handlingar og interaksjonar mellom menneske (Ringdal 2016). Det handlar om at den forståinga som det vert gjeve uttrykk for er prega av den kulturen og tida ein lever i, det eg som forskar tolkar ut frå dei undersøkingane eg gjer vert og presentert innanfor mi forståingsramme, den konteksten og teorien eg ser som mest tenleg. Dette vil påverke både måten eg samlar inn data på, og mi tolking av dei meiningar og oppfatningar som kjem fram i

<sup>19</sup> Inneheld omarbeidd tekst fra ”Styring, omstilling og leiing” OR6-502.

undersøkinga. Relasjonar i samtalsituasjonane, mellom forskar og informant, vert også framheva som viktig, det som kjem ut av forskinga er eit resultat av denne relasjonen, det er forskar og informant som saman utformar kunnskapen (Thagaard 2013). Eg er ute etter perspektiva tilsette brukar, ut fra dei opplevingane og samhandlingane dei har med sin leiar, for det er i den konteksta, interaksjonen mellom tilsett og leiar, at tillit og relasjonar vert skapt.

Ritchie (2016) framhevar konstruktivisme som det erkjenningssteoretiske grunnlaget for narrativ tenking og praksis, med eit utgangspunkt i ”...(...) antagelsen om, at den virkelighed, som vi erkender og oplever, er formet gennem måden, vi taler og tænker om den gennem sprog, begeber og sociale konventioner” (Hansen 2009:30 ref. i Ritchie 2016:64). Eg vil hente fram det Ritchie (2016) seier om at det at røynda vert skapt gjennom tenking og språk ikkje betyr at røynda ikkje eksisterer i seg sjølv. Ifølge ein konstruktivistisk tankegang eksisterer røynda uavhengig av korleis vi ser den, men vi har ikkje direkte tilgang til den. Difor vil vår forståing av røynda alltid vere noko vi skapar sjølv, altså ei forteljing. Våre opplevingar og kvardagshendingar vert strukturert som forteljingar eller narrativ, om ein vil, og desse forstår vi kognitivt ut frå allereie eksisterande kunnskap og forståing av oss sjølve og omverda (Bruner 1996, ref. i Ritchie 2016). Menneska har behov for å navigere og skape mening i livet, det gjer vi gjennom narrativ som skapar ein samanheng i våre opplevingar og erfaringar. Desse narrativa skapar igjen rammer for opplevingar og handlingar som elles er skilde, fordi ein i narrativ koplar saman informanten sine subjektive oppfatningar med mine tolkingar ”...Fortællinger knytter intention, handling og resultat sammen og hjælper oss retrospektivt at forklare og fortolke menneskelige handlinger” (Horsdal 1999:11, ref. i Ritchie 2016:66). Narrative erkjenningsprosessar skapar altså ifølge Ritchie (2016) ein subjektiv/individorientert identitet hos den einskilde, og det er gjennom språket det skjer

I forskingssamanheng er poenget med narrativ å hente inn ulike personar i ulike settingar sine eigne erfaringar (Hansen 2009). Det kan vere erfaringar og forteljingar både frå privatpersonar og frå yrkesutøvarar, og byggjer på sjølvfortalde opplevingar, i dette tilfellet fra arbeidet som lærar og tilsett i skulen. Det skal byggje på kvardagsforteljingar, slik forteljar har opplevd og forstått ei oppleving eller hending, og ikkje innehalde til dømes analyser (Hansen 2009). Det som skil det narrative intervjuet fra det strukturerte intervjuet er at det narrative er laga for å sikre ei detaljert historie om ei spesiell erfaring, i dette tilfellet korleis

informantane sine egne erfaringar med ulike leiarar dei har hatt kan vere med på å skape eit slags idealbilete av ein god rektor.

Det finst ulike retningar<sup>20</sup> innanfor narrativ metode, men eg vil her fokusere på Jerome Bruner (Murray 2003, ref. i Kokkersvold 2010), då han har hatt stor innflytelse på pedagogikken. I følge Bruner er det to måtar å tenke på, den logisk-vitskaplege og den narrative. Sistnemnde organiserer kvardagshendingar i historiefortelling. Utfordringa vår er å forstå denne kvardagstenkinga, og det er dette som dannar grunnlaget for metoden i mi oppgåve. Bruner (1990, ref. i Kokkersvold 2010) har identifisert nokre kjenneteikn ved narrativ. Dei er samansette etter ei bestemt rekkefølge, som og er avgjerande både for forståinga av narrativa, men og forstå dei i rett kontekst. Til slutt seier han at narrativa bind saman det som er eksepsjonelt og det som er alminneleg, og sett i lys av kulturen dei oppstår i og dei normene som eksisterer der, får narrativa meining ved å forklare avvik på ein slik måte at dei vert forståelege. Den oppdelinga som Bruner (1990, ref. i Kokkersvold 2010) viser til er og nyttig for meg. Rekkefølga informantane vel å fortelje i vil seie noko om deira prioritet på kva som er viktigast, og korleis dei oppfattar at ting heng saman.

Ved å analysere det språklege i desse narrativa håpar eg å kunne få tilgang til dei meiningsdannande prosessane som hender mellom tilsett og leiar, nettopp desse prosessane vil kunne ha noko å seie for både dei handlingane som vert utførde og den praksisen som er og vert etablert. Vidare vil eg bruke narrativ for å belyse teori og gje ny kunnskap til teorien gjennom forteljingane som vert fortalde. Forteljingar kan gje ein peikepinn om korleis intervjuobjekta ser sine rolle og si identitetsutvikling i dei rollene dei har, i den konteksten dei er i, noko som tar meg tilbake til konstruktivistiske perspektiv. Som nemnt ifølge konstruktivistisk tankegang har vi ikkje direkte adgang til røynda. Vår forståing av røynda alltid vere noko vi skapar sjølv, altså ei forteljing. eller narrativ, om ein vil, og desse forstår vi kognitivt ut frå allereie eksisterande kunnskap og forståing av oss sjølve og omverda

---

<sup>20</sup> Theodore Sarbin (Murray 2003, ref. i Kokkersvold 2010) seier at vi lagar hendingar om til historier, og narrativ vert sosiale konstruksjonar som er utvikla i kvardagslege relasjonar. Donald Polkinghorne (Murray 2003, ref. i Kokkersvold 2010) opnar opp for hermeneutisk filosofi ved å seie at sidan vi lever i ei midlertidig verd, treng vi å skape narrativ for å bringe orden og meining inn i ei verd som er konstant flytande og foranderleg. Narrativa vert viktige for sjølvoppfatning og identitet.

### 3.2. Utval og rekruttering<sup>21</sup>

I denne oppgåva er eg ute etter å forstå det fenomenet som ligg i samspelet mellom rektor og lærar i rektor si yrkesutøving. Forståing av eit fenomen krev at ein set seg inn i meiningar, handlingar og hendingar som skal analyserast, og rettar seg mot eit tilfelle, ikkje generaliserer. Söker ein å undersøke korleis dei handlande aktørane konstruerer sine handlingsrom brukar ein ei innvendig eller forståande forklaring (Bukve 2016). Ved å sjå på leiarrolla som ein heilskap vil eg sjå på narrativa som ein heilskap, der leiar og leiar sine handlingar i den aktuelle konteksten og kan vere avgjerande for korleis informantane opplever leiar i rolla.

Til eit forskingsprosjekt som eg har skissert må eg ha ei viss breidde i utvalet av di eg treng ein variasjon av historier. På ein skule finst det både unge og eldre lærarar, lærarar med toårig utdanning og lærarar med mastergrad. Nokre har stått heile arbeidslivet i klasserommet og har variert og omfattande erfaring, andre er nyutdanna. Det er viktig å få representert alle desse variantane for å få eit mest mogleg nyansert og breitt grunnlag.

Det er og ein faktor om skulane er små eller store. Sjølv om det tradisjonelt sett i utgangspunktet er ein ganske flat struktur på ein skule, vil det av praktiske årsakar vere eit tydlegare hierarki og tydelegare skille på ein større skule. Difor bør både små og store skular vere representerte. Det er og ulikt om det er barne-, ungdom- eller vidaregåande skule, av di dei ulike skuleslaga er ulikt organisert, med ulike leiarnivå.

### 3.3. Innsamling av narrativ

Det vart lagt opp til eit strategisk tilgjengeutval, og via Utdanningsforbundet sitt tillitsvaldsystem sendt ut ein generell førespurnad til alle skular i to mellomstore kommunar. Arbeidsplassstillitsvalde på skulane fekk tilsendt informasjonsskrivet (vedlegg 1) og min kontaktinfo. Eventuelle informantar vart så oppmoda om å ta kontakt med meg. Eg fekk på dette viset inn 11 informantar. Med tanke på at å samle inn og transkribere narrativ er eit krevjande arbeid både når det gjeld tid og konsentrasjon, valde eg å kutte ned til det talet informantar eg opprinneleg hadde tenkt, 6 personar. Det vart gjort eit strategisk utval blant dei som melde seg. Eg ville ha ei så stor breidde i alder, kjønn, type skule og erfaring som

---

<sup>21</sup> Inneheld omarbeidd tekst fra ”Styring, omstilling og leiing” OR6-502.



mogleg, slik at eg plukka då ut informantar slik at eg hadde alt frå lærarar som hadde vore heile sitt yrkesaktive liv på ein skule, nokon hadde vore fleire plassar, nokon var relativt nyutdanna, det var folk med erfaring frå udelt/fådelt skule der rektor er 50% rektor og 50% lærar, til folk som jobbar på store skular med over 100 tilsette og mange avdelingsleiarar. Det er skular frå 1. til 13. trinn, lærarar med to-årig utdanning og lærarar med master.

Det vart via e-post og SMS gjort avtaler med dei aktuelle informantane om møteplass og tidspunkt. I dei fleste tilfella føretrakk informantane at vi møttes på deira eigen arbeidsplass, anten på eit møterom eller deira eige klasserom. Å gjennomføre samtalan/narrativa i kjende omgjevnadar trygga informantane, og ville slik eg ser det og opne opp for ei meir avslappa og uhøgtidleg atmosfære som kan gjere det lettare å snakke om ting som kan opplevast som vanskelege eller kompliserte.

Kvart møte vart innleia ved at eg gjekk gjennom informasjonen som allereie var gjeven i informasjonsskrivet, i tilfelle nokre hadde spørsmål eller trong ytterlegare forklaringar på det som stod der. Vidare gjekk eg gjennom kva eit narrativ er, og presiserte at dette var deira eigne forteljingar, forma av deira erfaringar og synspunkt. Eg kunne stille opne spørsmål for å hjelpe dei i gang med narrativa, men understreka at det ikkje var eit vanleg intervju.

Eventuelle spørsmål fra meg undervegs ville vere for å få oppklara om det var noko som var uklart for meg, eller få stadfesta om eg hadde forstått rett. Informantane signerte samtykkeskjema (vedlegg 2), og eg gjekk gjennom korleis eg ville arbeide med materialet etterpå. Samtalan var opne, tema var gitt og eg bad dei fortelje om sin ideelle skuleleiar. Det var opp til informantane kva for eksempel dei ville bruke, og korleis dei fortalde narrativa sine (Vedlegg 3).

Nokre informantar hadde notert seg ting dei ville snakke om på førehand, og hadde sitt narrativ klart. Andre hadde meir trong for å utforske det ilag med meg, og på det viset skape det der og då. Desse fekk då meir eit preg av eit narrativt intervju, der eg heile tida måtte passe på å ikkje påverke informantane i noko bestemt retning eller forfølge delar av narrativa meir enn andre. Sjølve narrativa vart så tekne opp, dei varierer frå 15-20 minutt til oppunder ein time. Umiddelbart etter opptak noterte eg meg kroppsspråk, mimikk og andre ting som eg hadde lagt merke til i situasjonen, for å kunne nytte dette i mi tolking i etterkant.

Etter dialog med NSD valde eg å transkribere og anonymisere narrativa, samt slette lydopptaka av dei innan 24 timar, dette med bakgrunn i at opptaka var gjort på ei privat eining. Alle e-postar og SMS'ar med informant vart og sletta, og det eksisterer ingen kodenøkkel som kan identifisere nokon av informantane.

### 3.4. Narrativ analyse<sup>22</sup>

Ei fortolkande analyse vil vere eit utgangspunkt når det gjeld narrativ metode (Kokkersvold 2010). Samtaleanalyser gjev eit utgangspunkt for å studere korleis personar skapar ei forståing av sin verkelegheit gjennom korleis dei ordlegg seg. Den forståinga vi har er prega av den kulturen og tida vi lever i, vert utvikla i samtalar med andre, og er eit utgangspunkt for sosiale handlingar.

Narrativ analyse er ein aktiv prosess. Eg som forskar har med meg antakingar, tru og mine erfaringar inn i både intervjusituasjonen og i teksta. Murray (2003, ref. i Kokkersvold 2010) kallar denne prosessa å gjere det som har vore framandt til sitt eige. Eg som forskar har med meg idear inn i narrativa, samstundes som forteljaren skal overtyde meg om sine eigne historier. Det er ein slags vekselverknad, ein dans. Det vert i ei narrativ analyse kravd av forskaren at han eller ho er med på denne ”dansen”, og er medviten på korleis dei teoretiske antakingane påverkar ein samstundes som ein skal vere open for nye idear og utfordringar. Ein må sjølvstøtt ha eit analytisk rammeverk ein kan setje narrativa inn i, då vil det verte lettare å identifisere hovudtrekka i historiene, men ramma lyt vere adekvat, modifiserbar, og ha plass til alle dei narrative hendingane (Kokkersvold 2010).

Den narrative forskinga i samfunnsfaga er ifølge Kokkersvold (2010) både mangfaldig og i stadig utvikling. Målet er å få fram underliggende strukturar i den narrative forteljinga, og det på ein måte som fortel om eigen identitet i tillegg til å fortelje om eigne og andre sine handlingar. Den narrative analysa tek med seg heile den narrative hendinga som eit intervju er, korleis historia er strukturert og korleis det kan koplant med ei breiare sosial kontekst. Det er ein sær viktig skilnad frå det vanlege kvalitative intervjuet, som bryt det ned i tema. I den narrative forskinga er det mange moglegheiter for å finne kunnskap som gjev mening. Ein skal likevel passe på så ein ikkje går seg vill i all informasjonen ein får tilgang på når ein vert

---

<sup>22</sup>Inneheld omarbeidd tekst fra ”Styring, omstilling og leiing” OR6-502.

deltakar i andre menneske sine narrativ, eller går seg vill i ulike teoretiske forståingsmåtar. Ein må heile tida spørje seg sjølv kva det er ein prøver å forstå, lytte til forteljinga og vere svært medviten sin eigne påverknad etterkvart som historia veks fram (Kokkersvold 2010).

Narrativa lyt koplast saman med dei teoretiske rammeverk som vert nytta for å fortolke historia. Eg som forskar lyt gå bak den deskriptive fasen for å utvikle ei tolking. For å få til det lyt det vere ein nærleik til den narrative hendinga og den relevante litteraturen for å kunne binde det saman. Det er i denne fasen ein kan merke av spesifikke hendingar som stadfestar teorien eller ikkje (Kokkersvold 2010). Kokkersvold poengterer vidare at det sentrale fokuset når ein les narrativa vil vere korleis dei som fortel beskriv t.d. krisar i livet sitt, korleis dei søker og eventuelt nyttar seg av støtte, korleis dei orienterar forteljinga til meg som tilhøyrar. Kvar enkelt historie må undersøkjast i høve dei narrative elementa, korleis dei er bundne saman, kva tema som vert vektlagt, kva for metaforar som vert brukte. Eg kan til dømes vente meg bruk av ”lærarstammespråk” av di eg sjølv er lærar, og informantane er klar over dette. Nettopp på grunn av mi utdanning og erfaring trur eg og at det vil vere eindel kommentarar og observasjonar der informantane ikkje kjem til å fullføre alle aspekt ved narrativa fordi dei umedvite antar at eg skjønar kvar dei vil, og at eg og vil forstå mykje av det ”usagte” i narrativa.

Murray (2003, ref. i Kokkersvold 2010) seier at det i ei narrativ analyse er spesielt viktig korleis narrativa vert strukturert og organisert. Det finst skjema ein kan bruke, men det er svært viktig at dei vert brukt på ein fleksibel måte slik at ein ikkje mister skiftingane i narrativa. Eit narrativ jobba fram i ein avslappa og open kontekst vil skilje seg frå eit narrativ tvunge fram i ei anstrengd kontekst, det vil difor vere relevant om informanten kjenner seg avslappa eller nervøs. Det vil også spele inn om informanten finn støtte i at eg er lærar, og at informanten av den grunn brukar ord og uttrykk vedkommande tek for gitt at eg skjønar, eller forklarar ved bruk av bilete eller usagte etablerte læraroppfatningar vedkommande reknar med at eg med min bakgrunn vil forstå utan at noko vert spesifisert. Det viste seg gjennom blick og fakter, skuldertrekk og små utsegn som ”du skjønar kva eg meinar” og ”du veit korleis det er” fra informantane til meg i konteksta der narrativa vart samla inn. Då eg stadfesta, anten ved nikk, eller å spørje bekreftande, lot det informantane halde fram med narrativa utan å måtte forklare.

Rekkefølga informantane vel å fortelje i vil seie noko om deira prioritet på kva som er viktigast, og korleis dei oppfattar at ting heng saman. Vel dei å gje meg oppdikta narrativ er det og eit signal. Det kan vere dei ikkje vil fortelje alt, og i så fall er det og ein faktor å ta med i vurdering, kvifor det eventuelt er slik.

Eg vil prøve å bruke narrativa eg får til å leite etter faktorar som spelar inn i forholdet mellom den tilsette og rektor, og sjå om det er noko i narrativa som går igjen når informanten fortel, kva for ord dei brukar om til dømes relasjonar og tillit, og i kva samheng dei brukar desse orda i. Kanskje det via narrativa kjem fram at det kan vere noko rektor seier eller gjer som fører til at den tilsette opplever å ha tillit til leiar og vil definere leiar som ein *god* leiar. Eg vil med andre ord bruke narrativa til å leite etter ord, prosessar, samhandling og samskaping som kan vere med på å gje eit bilete av god leiing sett fra læraren si oppleving av rektor.

### **3.5. Eit kritisk blikk: validitet og reliabilitet i narrativ metode<sup>23</sup>**

Validitet er knytt til tolking av data, kor gyldige dei tolkingane forskaren kjem fram til er (Thagaard 2013). Forskaren må difor vere kritisk til grunnlaget for eigne tolkingar, kva posisjon ein har i relasjon til det ein skal forske på. Thagaard (2013) seier det er ulikt kva for forståing forskaren vil utvikle til prosjektet alt etter om vedkommande er knytt til det miljøet ein forskar på, eller om ein er utanforståande. Det at forskar er lærar sjølv, og så har informantar som er lærarar vil påverke informantane sitt språk og korleis dei fortel.

Forskinga sin validitet kan styrkast på ulike måtar. Transparency, eller gjennomsiktighet, inneber ifølge Thagaard (2013) at forskaren tydeleggjer grunnlaget for fortolkingane. Det kan gjerast ved å gjere greie for korleis analysa gjev grunnlag for dei konklusjonane forskaren måtte komme fram til. I denne oppgåva var det naudsynt med fleire ulike tilnærmingar, dette er det gjort nærare greie for i 4.1. Det å gå kritisk gjennom analyseprosessa kan og styrke validiteten, prøve alternative perspektiv for å sjå om dei gjev ei relevant forståing. Viser dei seg å vere mindre relevante har ein styrka verdien av eigne tolkingar (Thagaard 2013). Ho seier og at ein tredje metode kan vere å sjå på avvik, dei kan vere med på å fortelje under kva for betingelsar tolkinga gjeld, og kvar dei ikkje held mål.

---

<sup>23</sup> Inneheld omarbeidd tekst fra ”Styring, omstilling og leiing” OR6-502.

Reliabilitet handlar i utgangspunktet om kor vidt ein anna forskar ville komme fram til same resultat med dei same metodane. Altså om ein kan replisere studien. I og med at resultata ein får i ein setting som den i denne oppgåva er kontekstavhengige og kvilar på samhandlinga og kjemien mellom forskar og informant vil det vere vanskeleg å gjenta samme forskinga med samme resultat. Ifølge Thagaard (2013) er det eit spørsmål om reliabilitet er relevant i kvalitativ forskning, av di det er knytt til nøytralitet som ideal. Dermed kan ein ikkje vere avhengig av relasjonar mellom forskar og dei som vert forska på. I ein studie der ein forskar på korleis menneske stiller seg i høve kvarandre held ikkje prinsippet om at forskaren skal oppfattast som uavhengig i sin relasjon til deltakarane (Thagaard 2013). Skal ein snakke om reliabilitet i ein slik samanheng må det innebere at forskaren reflekterer over konteksten for datainnsamlinga, og korleis relasjonen til deltakarane kan påverke informasjonen forskaren får (Thagaard 2013), slik det er gjort i føregåande seksjon. Det handlar i botnen om at forskinga er påliteleg, om ein kritisk lesar vil vere overtydd om at dette er utført på eit tillitvekkande måte. Ifølge Thagaard (2013) kan dette knytast til om forskaren gjer greie for korleis data er utvikla, mellom anna med tydelege skilje mellom det som er funne konkret under feltarbeidet og kva som er forskaren sine egne vurderingar av dette. Det inneber og at forskaren gjer greie for kva for relasjonar han eller ho har til deltakarane, og kva for betyding erfaringar ein har i feltet kan ha for dei data ein får inn.

Analyse og tolking av narrativa i denne oppgåva har vore krevjande, og det eg har tolka bør og evaluerast. Det kunne vore gjort annleis både med tanke på kva for teoriar som er brukt, problemstilling, utval av informantar, val av design på undersøkinga. Alt dette er variablar som påverkar resultatet ilag med både kulturen på dei ulike skulane, konteksten undersøkingane er utførde i, mi førforståing og informantane si førforståing.

Korleis eg presenterer problemstillinga for informantane vil vere ei påvirkning i seg sjølve, og i ettertid kan eg sjå at førespurnad om utdjuping, stadfesting på rett forståing og kontekst kunne vore stilt annleis, noko kunne sikkert vore utelatt, og noko skulle ein gjerne ha utdjupa meir. I og med at informantane kjem fra ulike skular har det ikkje eksplisitt vore tatt omsyn til informantane sine relasjonar til skulen, eller om dei identifiserer seg med haldningar og verdigrunnlag som dei ulike skulane har utad. Eg har hatt fokus på informantane sine egne forteljingar, opplevingar, refleksjonar og forståing knytt til problemstillinga, og det er ikkje til å unngå at informantane vert påverka av fokuset i samtala.

Min bakgrunn og interesseområde påverka og utval av data og analysemetode, det kunne sett heilt annleis ut om eg ikkje hadde vore lærar sjølv, eller hatt til dømes eit fokus på praktisk leiing i staden for haldningar og verdiar hos leiar.

## **4. Funn**

I dette kapitlet presenterer eg funn frå datamaterialet. Eg startar med ei kort utgreiing om det å tolke narrativ og mine erfaringar knytt til det. Eg vil vidare i 4.1. sei noko om bakgrunnen for at eg valde å analysere narrativa eg samla inn som ein heilskap. I 4.2. seier eg heilt kort korleis eg har delt inn funna i 5 hovudområder eller faktorar. Dei enkeltstående faktorane i funna vert presenterte nærare i 4.3.

### **4.1. Narrativa**

Eg har i tilknytning til denne oppgåva samla inn og systematisert ulike observasjonar og narrativ frå ei variert gruppe med informantar, det vil seie lærarar i grunnskule, vidaregåande skule og vaksenopplæring.

Narrativa er basert på informantane sine egne erfaringar og opplevingar med dei leiarane dei har hatt. Nokre har nok tatt utgangspunkt i sin noverande leiar, andre tidlegare leiarar, nokon har blanda saman eigenskapar frå ulike leiarar, men kva som dannar grunnlaget for dei enkelte narrativa er ikkje noko informantane har delt med meg, det er ikkje relevant for oppgåva, og derfor ikkje etterspurt. Systematisk undersøking og analyse av narrativa kan såleis gje meg høve til ein empirisk slutning knytt til kvalitetar hos den ideelle skuleleiaren, basert ikkje berre på ”idealleiarnarrativet”, men og på ei form for det eg har valt å kalle ”antinarrativ”. Med det meiner eg at informanten brukar negative skildringar og erfaringar for å illustrere kva han eller ho ikkje vil ha i ein god skuleleiar.

Å bruke narrativ metode var vanskelegare enn eg var førebudd på. Å ikkje bevege seg mot ei samtale som liknar meir på eit djupneintervju er utfordrande, spesielt der narrativa vart til i eit samspel mellom meg og informant. Å sitje i informanten sitt narrativ, og ikkje skulle kunne pense vedkommande inn dit eg vil, eller dit eg tykkjer noko manglar eller vart nyfiken viste seg å krevje eit situasjonsmedvit eg ikkje var førebudd på. Det var også krevjande for informantane, som nok i enkelte tilfelle ikkje heilt hadde tatt innover seg kva det innebar at dette var deira forteljing, ikkje deira svar på mine spørsmål.

Heilskapen i den narrative hendinga opplevde eg umiddelbart som vanskeleg å finne – det ustrukturerte og springande som kom ut av informantane si frie forteljing gjorde det nær sagt

umogleg å bryte det ned, sjølv etter transkripsjon. Informantane kom ikkje med ei bestemt hending eller ei bestemt forteljing for å illustrere sin ideelle skuleleiar, men med mange ulike hendingar og forteljingar, alt etter kva for leiarkvalitet dei var ute etter å formidle. Det vart på eit vis ei samling anekdotar, kvar knytt til ulike leiareigenskapar. Samstundes var det ustrukturerte og springande på eit vis logisk – første tanke ved gjennomlesing av transkripsjon var at ein skuleleiar lyt vere som ein blekksprut og meistre alt - ”Great man”-teorien er tilsynelatande ikkje avleggs i skulesektoren. Gjentekne gjennomlesingar av transkripsjon gav etterkvart inntrykk av ein runddans. Informantane hoppa tilsynelatande fra det eine til det andre, det føregjekk eitkvart eller nokre tankerekker hos dei eg ikkje fekk ta del i. Eg fekk etterkvart ei kjensle av at det var eit heilskapleg bilete som det rett og slett ikkje var mogleg å uttrykkje i narrativa, men likevel vart det ei slags oppsummering som enda der ein starta, og ein kunne dra ein konklusjon på kva eigenskapar vedkommande sin ideelle rektor hadde.

Både dei lærarane som kom med ”ferdige” narrativ og dei som laga dei i samspel med meg hadde mykje samanfallande tema, og det dei haldt fram som viktig for ein rektor var forbausande likt, tatt i betraktning at dei var fra så ulike skular, og at informantane og varierte veldig i både erfaring, alder og utdanning. Eg hadde nok venta meg større ulikhetar mellom små og store skular på eindel ting som til dømes opplevd autonomi, og kor ”tilgjengeleg” rektor var enn det som kom fram.

For å analysere valde eg å sjå på alle narrativa samstundes. Å ta for seg kvart narrativ som eit case verka lite hensiktsmessig så lenge eg var på jakt etter noko som var gjennomgåande for alle narrativa, nemleg det som informantane erfarte var avgjerande for ein god skuleleiar. Det viktige for meg vart i identifisere felles tema, erfaringar, eigenskapar, kvalitetar og så bortetter, for å sortere narrativa. I utgangspunktet såg eg for meg å vere på leit etter ord eller uttrykk som identifiserte ”den gode skuleleiaren” slik eg såg det, til dømes ”tillit”, eller ”open dør”, og på det viset finne ut kva som gjekk igjen hos informantane og dermed ville vere det flest la mest vekt på i sitt narrativ. Eg oppdaga midlertidig at det ikkje var fullt så enkelt – orda eg var på jakt etter kom nemleg i ei kontekst eg ikkje kunne ta dei ut av. Og same ordet vart brukt i ulike kontekstar, noko som medførte at dei tyda ulike ting i kvar kontekst. Eg hadde og ein tanke om å kategorisere dei ulike leiarkvalitetane som kom fram etter kva som kunne vere seiast å vere personelege eigenskapar hos leiar, og kva som kunne lærast til dømes gjennom leiarutdanning, men oppdaga der og at konteksta problematiserte det. Ikkje alt kan



lærast, ikkje alt kan kategoriserast som det eine eller det andre, og ikkje alle personelege eigenskapar er overførbare til alle situasjonar.

Eg valde difor å gå gjennom transkripsjonane på jakt etter tema i ein kontekst. Då var det straks tydeleg at enkelte ting gjekk igjen, om enn med svært ulike formuleringar og eksemplar, men tematikken var den same. Eg valde då å sjå på utsegn som kunne seiast å vere innafør same tematikk, til dømes fagleg medvit, og prøve å samanfatte utsegna og analysa på tvers av narrativa. Sjølv om mykje flaut over i kvarandre, det er samanhengar og kontekstar som ikkje kan separerast, var det nokre tema eller faktorar som peika seg ut, og som kunne danne ein slags base eller grunnmur, om ein vil.

#### **4.2. Kva fortalde narrativa?**

Mine funn kan delast inn i 5 overordna ”hovudtema”, men med svært glidande og overlappande overgangar dei imellom, alt etter kontekst og tolking, jf. 4.1. Kwart tema er viktig i seg sjølv, men samstundes og avgjerande for kvarandre. Å ha tillit og skape gode relasjonar utan kommunikasjonsevner er vanskelig, om ikkje umogleg. På same vis er det vanskeleg å vere god på drift og leiing om ein ikkje har gjennomføringsevne. Grunnen til at eg vel å likevel dele dette opp er at desse faktorane vart framheva i narrativa som viktige enkeltfaktorar knytt til ein heilskap som ligg i det å vere ein god skuleleiar. Gjennomgang av alle narrativa gav då følgjande grovdeling av sentrale områder:

- 1) Leiar må vere fagleg oppdatert.
- 2) Leiar må ha ”nærleik til golvet”.
- 3) Leiar må vere god på kommunikasjon.
- 4) Leiar må vere god til å gjennomføre ting, og balansere drift og leiing.
- 5) Leiar må vere god på å bygge tillit/relasjonar til dei tilsette.

Det er sjølvsagt mange underpunkt for kvar av desse, og dei overlappar kvarandre. Samstundes er kommunikasjon ein føresetnad for at dei andre 4 områda. Desse er alle med blant eigenskapane til ein idealeleiar, slik mine informantar ser det, men utan god kommunikasjon i botnen vert dei berre svevande rundt som heimlause satellittar. Leiar kan

vere god på eit eller fleira av områda, men det finn ikkje grobotn i kollegiet utan god kommunikasjon. Ei visualisering kan sjå slik ut (figur 3):



Det er ganske samstemt kva lærarane legg i dei ulike uttrykka, sjølv om det kjem til uttrykk på ulikt vis i narrativa. Dei ulike eigenskapane overlappar og kvarandre på ulikt vis fra narrativ til narrativ, men informantane har likevel ein tendens til å komme tilbake til same tema og linke dei saman på ulike plassar i narrativa.

#### **4.3. Dei ulike hovudfaktorane.**

Eg vil her ta for meg kvart av dei 5 punkta gjennom utdrag fra transkripsjon og analyse av det utdraga fortel. Analysa av utdraga er basert på narrativa som heilskap, informantane sine eventuelle utdjupingar, stadfestingar eller avkreftingar av mi forståing, kroppsspråk og stemning under samtala.

### 4.3.1.Kommunikasjon

Kommunikasjon framstår som den viktigaste enkeltfaktoren, men den er ikkje sjølvstendig. I den grad gode kommunikasjonsevner vert omtala i narrativa som frittståande faktor er det knytt til det å vere tydeleg, ha klare kommandolinjer, planer for kven gjer kva når i eventuelt fråvær av leiar, rett og slett konkrete praktiske løysingar på ein del logistikkrelaterte situasjonar som kan oppstå, og forventningsavklaringar. Informant F sa det slik:

*”rektor må vere tilgjengeleg... Altså om eg lurar på noko eller har noko eg vil ta opp... og dersom eg må sende melding eller e-post eller noko fordi hen ikkje er på huset så forventar eg svar. Ikkje at det skal ta ei veke, liksom.*

Informanten meinte ikkje at rektor måtte vere på huset heile tida, og viste forståing for at rektor er på møter og andre arrangement som ikkje let seg delegere vekk, men som hen seier, då må ein forvente at leiar skal vere tilgjengeleg via andre kanalar enn kontordøra. Fleire av informantane tek opp dette:

*”...altså, når rektor er avgarde på samlingar i hytt og pine, det er dei jo ofte, og ein ikkje får svar ... det må fungere med mail og telefon...da må ein ha ein tydeleg form for... altså, ein må jo ha ein form for kommunikasjon...og korleis skal det skje? Det må vere avklart...og det må fungere”.*

Her var informant D noko frustrert, og skildra situasjonar det det var tydeleg at dagleg kommunikasjon ikkje fungerte optimalt. Det handla om kven som skulle ha det formelle ansvaret i rektor sitt fråvere, kven som skulle ta kva for typar samtalar med både elevlar, lærarar og føresette, kven som skulle svare på e-postar som kravde umiddelbart svar fra leiing, eller om ansvaret ikkje var delegert, at ein hadde fått beskjed om å ta kontakt med rektor og at rektor då følgde opp sjølv om han eller ho var vekke på møter eller kurs. Med andre ord, om ikkje oppgåver og ansvar var delegert på tydeleg vis, måtte rektor vere tilgjengeleg sjølv om vedkommande ikkje var på huset. Informant D held fram:

*”... den daglege kommunikasjonen må fungere... sånne arbeidsoppgåver frå dag til dag... det må jo funke sjølv om rektor ikkje er på huset...”*

Her handlar det om kommunikasjon når rektor ikkje er tilstades, korleis kvardagen då skal organiserast for å sikre at kvardagen går opp. Andre informantar knytte kommunikasjon vidare til ikkje berre daglegdagse praktiske ting, men og det meir underliggande, korleis ting vert kommunisert, i kva for settingar, med kva for ord, ikkje berre når og med praktiske opplysningar. Det handlar om å vite kva som er strategien eller framgangsmåten i saker ein jobbar med, ha klart for seg kven som skal seie kva til kven av dei involverte. Informanten illustrerte det med å skildre ein situasjon der det skulle innkallast til eit møte med føresette, og då vedkommande etterlyste praktisk info kring dette møtet oppdaga hen at det ikkje var sendt innkalling i det heile. Informant D meinte at når det ikkje var tydeleg delegert kven som skulle innkalle, var det naturleg å forvente at rektor gjorde dette, då rektor var den einaste på huset med mynde til å kalle inn lærarar til møte i undervisningstida deira.

*”...av og til trur ein jo at nokon gjer noko dei ikkje har fått beskjed om å gjere....og det treng jo ikkje vere ei naturleg oppgåve for den personen.... nei altså...kommunikasjonen MÅ fungere... tydelege forventningar og beskjedar... ting må gli glatt! Vi har så mange vanskelege saker og kvardagen er travel. Eg tek jo for gitt at eg ikkje skal kalle inn mine jambyrdige kollegaer til møte i deira undervisningstid når det er rektor som vil ha møtet”.*

Her oppstod det altså ein situasjon som forårsaka mykje frustrasjon blant lærarane, og som kunne vore unngått om kommunikasjonen hadde more meir tydeleg og forventningane til kven som skulle gjere kva hadde vore eksplisitte.

Kommunikasjonsfaktoren er og særleg knytt til relasjonar og tillit, det å få kontakt med andre, kunne lytte, mot til å adressere vanskelege ting, som verkty i relasjonsbygging, vere medmenneske og vise forståing. Mine informantar understrekar at den tilliten må vere både til leiar som fagperson, men og til leiar som medmenneske. Rektor skal vere ein som bryr seg, slik informant C opplevde:

*”...eg hadde ein vanskeleg situasjon heime... og...eg kunne gå til rektor... og får ei melding om korleis eg har det på kvelden, og sånt betyr mykje”.*

Her låg det eit allereie godt forhold mellom informanten og rektor i botnen, og rektor var kjend med informanten sin privatsituasjon. Det at forholdet mellom dei var av ein slik art, og at det ikkje var naudsynt med forklaringar medan ting stod på opplevde informanten som ei stor lette. Merksemda på kvelden gav og informanten ei kjensle av at rektor faktisk brydde seg, omsorga var reell, og det trygga informanten. Omsorg er noko fleire av informantane tek opp i samband med kommunikasjon:

*”...og så tenkjer eg... dette med medmenneske... altså, uansett kva for leiar ein er i skulen, så har ein jo eit personalansvar...og der må ein vere ”på” ...vise at ein bryr seg...dette med å vere tett på, tørre å ta tak i det når ein ser at nokon slit”*

Informant A sin bruk av uttrykka ”å vere tett på” og ”tørre å ta tak” viser at informanten ser og skjønar at dette også krev innsats fra leiar si side. Det å gjere den innsatsen, vise dei tilsette at leiar bryr seg nok til å jobbe for gode relasjonar og tillit, er tillitsbyggande og relasjonsfremjande i seg sjølve.

Både informant A og C understreka det viktige i mellommenneskelege relasjonar, at rektor ikkje berre skulle vere sjef. Og det handlar i stor grad om kommunikasjon, leiar må klare å få kommunisert ut i organisasjonen at hen bryr seg og er interessert i dei tilsette. Det er klart det finst mange måtar å gjere det på, ein SMS på kvelden som nemnt over, eller at ein må tore å ta direkte kontakt om ein ser at nokon slit. Det undergrev ikkje leiarautoriteten at ein spør korleis folk har det, og viser at ein er interessert i dei tilsette som menneske, korleis dei har det. Tvert imot opplevde mine informantar det som ei styrke, det var med å bygge tillit til at rektor kunne ta gode avgjersler i jobben sin og, fordi rektor viste seg som ein som kunne sjå bak det administrative. Det var særleg viktig dersom ein kanskje var litt ueinig med leiar, og at leiar var villig til å gå i dialog:

*”At du har ein lydhør leiar... som ikkje berre høyrer det du seier, men og kan bruke det til å endre oppfatning eller avgjersler der det er naudsynt...at du veit at leiar kan lytte og justere undervegs... altså har du gode relasjonar til leiar er det lettare å seie ifrå”. (Informant D)*

Det trong ikkje bety at ein fekk viljen sin, eller fekk gjennomslag for eige forslag, men det var lettare å akseptere at ein må gje seg når ein kjenner at ein er blitt lytta til og det ein kjem med er seriøst vurdert. Dette vart poengtert av informant F:

*”altså...at rektor er ... ein må ta avgjersler basert på fakta...ikkje kjensler... eg trur det er lettare å svelge eit nei eller ei upopulær avgjersle om den bygger på fakta.”*

Gode kommunikasjonsevner er viktig i slike settingar, slik at ein ikkje misforstår kvarandre men heller kan fremje forståing. Fleire av informantane poengterte dette særleg når det kom til upopulære ting som skulle gjennomførast. Korleis rektor kommuniserte det hadde mykje å seie for både innsats og gjennomføring av den type oppgåver:

*”sånne pålagde omstillingar....økonomi og sånt for eksempel...det er jo...eg ser jo utfordringane, ting må gjerast...men altså, det går jo litt på grunngjeving, altså seie kvifor vi må gjere det, få ei god grunngjeving...ting vi MÅ gjennom...få drøfta det...ha ulike vinklingar, ulike synspunkt...”*(Informant A)

Det er tydeleg at informanten tenkjer at nokre saker må ein berre akseptere, og det er for så vidt greitt, noko er pålagt, men det betyr ikkje at dei tilsette verken likar det eller gjennomfører det utan protestar eller trenering. Å ha rom for frustrasjonar og ulike synspunkt i slike situasjonar opplevde hen som viktig. Informanten meinte vidare det ville lønne seg for rektor å vere ærleg på kva ein tenkjer om pålagde upopulære oppgåver:

*”altså... rektor er jo i ein skvis då...UDIR<sup>24</sup> og sånt... men altså, kva skal vi oppnå, what’s in it for us, liksom? Om vi ikkje forstår målet ut fra det UDIR seier, då må vi bryte det ned då...altså vi må jo vere lojale mot bestemmelsane, men det er lettare å vere det om vi har ei god prosess i forkant, og kanskje rektor ikkje treng å drive kamuflasjeverksemd”*

Her meinte informanten at det måtte vere lov for rektor å uttrykkje at han eller ho kanskje heller ikkje var så begeistra for pålegga og oppgåvene som kjem fra sentrale hald, og at å vere ærleg i sin kommunikasjon kring slike ting kunne vere relasjonsfremjande fordi lærarane kunne oppleve meir ei kjensle av at ein var ilag om dette, og skal greie det saman, som eit

---

<sup>24</sup> Utdanningsdirektoratet

felleskap og eit kollegium. At leiar har god kommunikasjon som ein grunnleggande verdi og utgangspunkt for si utøving av leiarskap viste seg altså å vere viktig på fleire områder, både på praktiske driftsnære ting, men og når det gjaldt mellommenneskelege relasjonar, både på positive og negative ting.

#### 4.3.2. ”Kontakt med golvet”

Uttrykket ”kontakt med golvet” viste seg å ha to ulike tydingar i narrativa. I den eine tydinga låg ei forventning om at leiar hadde stått i klasserommet sjølv, og kunne relatere seg til det lærarane kom med ut frå eiga undervisningserfaring. Det kunne vere at ein hadde konkrete faglege, pedagogiske eller didaktiske spørsmål, og at rektor då skulle kunne ta rolla som rådgjevar og vise forståing på både eit fagleg og erfaringsbasert grunnlag slik informant B skisserar:

*”Å vite at eg kan banke på og stikke hovudet innfor døra når det brenn og eg er usikker på korleis eg skal handtere ting, enten det er fag eller medmenneskelege spørsmål...at leiaren min har vore på golvet og har erfart det sjølv...og har forståing for at våre reaksjonar ikkje alltid føl boka, fordi dei har prøvd det sjølv”.*

Informanten forklarte dette med medmenneskelege spørsmål med at det var viktig for hen å møte forståing både når hen hadde negative reaksjonar mot elevane eller føresette, eller ting elevane sa eller gjorde i timane, kort sagt, kjende på, sa eller gjorde ting hen ikkje burde gjere, ting som kunne oppfattast som uprofesjonelt. Det var jo slik at ein av og til var sliten, eller overreagerte, eller rett og slett fekk nok, og informanten sitt poeng var at dette er vanskeleg å forklare til ein som ikkje har stått i klasserommet sjølv. Ein anna informant gjorde eit poeng ut av alt ein skal rekke over i klasserommet, både som pedagog, omsorgsperson og som kontaktperson mellom heim og skule. Det er vanskeleg å balansere reint tidsmessig, og innimellom rekk ein ikkje alt ein bør rekke. Informanten var ikkje ute etter å unnskyldde at ein av og til hamna bakpå, men som det vart sagt, ein treng at leiar forstår forklaringa på kvifor det vart slik, sånn at ikkje ein får endå meir lagt i det allereie dårlege samvitet over å ikkje strekke til.

*”Det er pedagogiske utfordringar... men det kan og vere medmenneskelege utfordringar... det tenker eg er kjempeviktig at...altså... Det er viktig for meg at min rektor forstår...altså...tid er ein knapp ressurs... vi må vere gode på det som er viktig.”*

Informant B er ganske tydeleg at tid brukt på uvesentlegheit som ikkje betyr noko positivt for elevane, kollegiet, for skulen, det er vekkasta tid. Og at ein rektor med erfaring fra golvet ser og forstår kva det betyr og korleis hen bør prioritere. Informant A var og ganske tydeleg på at leiar ikkje berre burde ha eiga erfaring fra klasserommet, men at ein også burde ta turen fra rektorkontoret og inn i klasserommet på jamleg basis for å kunne følgje med både på samfunn og elevar:

*”...eg tenker og at alle leiarar av og til bør stå i undervisning... det skjer så mykje i samfunnet vårt som påverkar elevane ein god del... det har vi merka dei siste åra...alt fra SoMe til mobilbruk...ja...”*

I dette sitatet kjem det fram at det ikkje er nok at rektor har erfaring fra klasserommet sjølv, det må ikkje bli ei kvilepute som hindrar rektor i å oppsøke ny kunnskap og nye situasjonar i skulen. Som informanten understrekar, det skjer så mykje, så fort, at ein lyt vere aktiv sjølve om ein skal klare å følge godt nok med.

Fleire av informantane uttrykte at ”god kontakt med golvet” også ville bety noko for korleis ein vart leia og møtt, sett fra eit fagleg perspektiv. Informant F illustrerer med følgjande samanlikning:

*”altså...det er eit poeng for meg at rektor har stått i klasserommet sjølv... altså...for eksempel... om vi tar ein sveisar...som har ein sjef som klagar på noko sveisaren har laga, og sjefen har aldri sveisa noko sjølv, og det sjefen vil ha faktisk ikkje er fysisk mogleg å få til....og sveisaren tenker at sorry altså sjefen... men du har ikkje peiling... Så er det på ein måte...det er ikkje bra....erfaringsbiten er viktig.*

Her kan det verke som om informantane saman med understrekinga av kor viktig erfaring er for forståinga sin del, og indirekte påpeikar at ein leiar som insisterer på ting som ikkje er fagleg haldbart eller mogleg, set seg sjølv i ei stilling der ein risikerer at den tilsette opplever



ein som kunnskapslaus, og dermed kan det oppstå negative kjensler. Også informant D var tydeleg på dette:

*”...for meg så er den gode leiaren ein som KAN faget, vedkommande må ha den faglege bakgrunnen for å utøve det eg skal utføre, når vedkommande skal leie meg. Det er og noko med at leiar har erfaring og forstår og ser og respekterer autonomien som ligg i utøvinga av yrket”.*

Informant D påpeikar at yrket er svært autonomt. Fagleg bakgrunn hos rektor vert kopla saman med forståinga for autonomien som ligg til læraryrket, og det framstår som viktig for at denne informanten skal kunne få utøve jobben sin. Det er klassar og elevar som er så ulike at mykje må styrast ut fra situasjonar som er der og då, og ikkje berre etter pålegg og metodar fra leiinga. Informanten påpeikar at der ikkje finst ei oppskrift som fungerer for alle, og at ingrediensane varierer fra dag til dag. Det som fungerer ein dag fungerer ikkje neste, og ein lyt kunne hoppe og sprette litt dit klassen tek deg dei ulike dagane. Det å då oppleve at ein har tilliten til å få kunne tilpasse seg den unike situasjonen som er i kvart klasserom, vert kopla til at rektor hadde erfaring fra klasserommet sjølv.

*”Å oppleve tillit til at du kan det du held på med... at eg kjenner min klasse best og har kompetanse til å avgjere kva som er best, kva som funkar best... det er så viktig at leiar SER det...og då er vi tilbake til med å ha vore lærar sjølv, og vite at det er sånn det faktisk må fungere... du kan ikkje tre ei oppskrift nedover hovudet på alle klassar og alle lærarar.”*

(Informant D)

Den andre tydinga av ”kontakt med golvet” handla om å ha dialog med dei tilsette, vere der lærarane var, snakke med dei i uformelle settingar eller som ein informant illustrerte det:

*”Du kan ikkje sitte på kontoret ditt heile dagen, du ser ikkje kvar enkelt tilsett då. Du må ned på golvet”.*

Informanten stadfesta her at vedkommande meinte at ein av dei gode eigenskapane ein skuleleiar bør ha er nettopp evna til å vere ”på golvet” og ha rom for uformelle samtalar i uformelle settingar, gjerne utanfor rektor sitt kontor. Det vart poengtert av informanten at det

kunne vere heilt enkle grep som å ete lunsj ilag med lærarane, komme seg rundt på avdelingane, kanskje ta seg ein runde kvar veke, stikka nasa innafør arbeidsromma til lærarane og berre slå av ein prat, kommentere små ting ein ser som er bra. Desse samtalanane vart av informanten sett på som viktige kontaktpunkt for at leiaren skulle kunne sjå kvar enkelt. Når informanten nyttar omgrepet ”sjå kvar enkelt” kan det tolkast som at det å vere saman med dei tilsette ville kunne gjere det enklare å ta tak i eventuelle problem seinare fordi rektor ville kjenne læraren og vite korleis ein kunne gå fram for å hjelpe, dersom det var ei målsetjing.

Det å ha kontakt med golvet, både i form av å vere tilgjengeleg for dei tilsette og vise seg utanfor kontordøra, men og i tydinga det å ha stått i klasserommet sjølv viste seg altså å vere ein viktig faktor. Interesse for kva dei tilsette heldt på med, å sjå nytta i den daglege omgangen med folk, vere interessert i medmenneske, alt dette går av seg sjølve dersom leiar har kontakt med golvet som ein av sine leiarverdiar. Mykje av det som informantane la i dette viste seg i korleis leiar kommuniserte, kva for tilbakemeldingar og type respons dei tilsette fekk på ting som skjedde eller når dei melde frå om noko, men og når dei bad om råd og tips knytt til yrkesutøvinga si.

### 4.3.3. Fagleg oppdatert

Uttrykket ”fagleg oppdatert” viste seg å innehalde fleire og varierte forståingar. Sjølv om alle informantane brukte uttrykket og framheva det å halde seg fagleg oppdatert som ein grunnleggande verdi for rektor å ha med seg i si yrkesutøving, viste det seg at det ikkje betydde det same for alle, og nokre la fleire meiningar i det.

*”Eg tenkjer den ideelle skuleleiaren er ein leiar som driv utvikling...skapar fornying heile vegen...dreg oss fram... leiar utviklingsprosessar”.*

I dette utsegnet ligg det mykje. Informant B utdjupa at hen tenkjer her både på seg sjølv som tilsett, men og på heile kollegiet på skulen under eitt. Informanten var tydeleg på at skuleleiinga skulle drive utviklingsarbeid, og vere med på forsking, vere samarbeidspartnar for lærarutdannar og ulike organisasjonar. Ikkje at lærarane forventa at rektor skulle kjenne til siste forskinga innafør kvart felt, men rektor skulle vite kvar ein skulle vende seg for å få tak i

det. Det var skuleleiar sitt ansvar at lærarane fekk tilgang på kva som rørte seg på forskingsfeltet, at lærarane fekk ”input”, som hen uttrykte det. Samstundes skulle skuleleiar legge til rette for og syte for samarbeid internt på huset. Fleire av informantane tok opp dette og nemnde her både læreplanarbeid, småprosjekt på huset, og at ein vart oppmoda til etterutdanning og vidareutdanning. Ein av informantane nemnde og det å vere oppdatert i leiarfaget:

*”Eg tenker sånn fagleg oppdatert... altså faget... men og leiarfaget... det skjer jo så mykje... ein leiar kan ikkje kunne ALT ... så ein må tørre å rådføre seg...evne å ta kontakt med andre, kunne samarbeide...og så har ein jo personalansvar...det å ha kunnskap om leiing...relasjonskompetanse...ein må vere ein tydeleg leiar...vi er jo...lærarar jobbar i eit yrke med stor autonomi, her er mange sterke personlegheitar...ein leiar skal ha litt kløkt...”*  
(Informant A)

Relasjonskompetanse som eigen faktor kjem eg tilbake til i 4.3.4., men her er altså leiingskompetanse teke med som ein faktor i det å vere fagleg oppdatert, slik at leiar har kunnskap om meir enn læreplanar og faglege retningslinjer fra departementet. Informanten viser forståing for at leiar ikkje kan ha kontroll på alt eller kunne alt, men påpeikar at leiar då bør oppsøke denne kunnskapen fordi det er leiar som sit med ansvaret. Det handlar om å vite nok til at ein kan dirigere tilsette eller saker i rett retning og ta kloke avgjersler sjølv om ein ikkje kan alt, eller som informanten seier, rektor må ha litt ”kløkt”.

Personalleiing er det fleire av informantane som nemner. Ein rektor som er fagleg oppdatert, trygg og god i rolla si og kan gje ei god fagleg forklaring kvifor og korleis ting kan gjerast, greier å få folk med seg, også på upopulære oppgåver, som informant A seier:

*”Ein ting er no den daglege drifta, økonomi og praktiske ting og sånt, men så er det jo personalsaker, vanskelege av og til, ein må og gjennomføre ting folk ikkje vil, men du er pålagt, som leiar skal du ha ein fagleg tryggleik i rolla di tenkjer eg...men og om du skal gjennomføre noko du veit er upopulært, om du då er trygg og klar i rolla di er det kanskje lettare”.*

Informanten sitt utsegn kan tolkast til at ein rektor som er fagleg trygg har ein autoritet i ”faglegheita” si, som kan overtyde skeptikarar og trygge dei som er usikre på kva som er forventa av dei, nett fordi dei opplever at rektor har kontroll.

Informantane understreka også at for å kunne syte for at det skjer ei fagleg utvikling i skulen lyt leiar vere fagleg oppdatert ikkje berre når det gjeld eiga leiarrolle og skulefaga, men og oppdatert og kopla på i høve dei institusjonar og etatar skulen samarbeider med:

*”altså... det er jo rektor som har kontaktane ut til dei andre instansane då... sånn at hen må jo kunne nok til å ta dei rette avgjerslene, kva for tiltak som er rette i den enkelte sak... er det ppt, barnevern, bup...kva gjer vi, liksom? Det å kjenne til moglege alternative hjelpetiltak...skaffe seg eit overordna blikk...eg har jo ikkje det...” (Informant D)*

Informanten meinte ikkje her at rektor skulle sitte på den konkrete fagkunnskapen dei har i PP-tenesta eller i andre samarbeidande instansar, men at det er rektor som har kontaktane ut til desse, og kan gje den støtta som trengs på kva for tiltak som er naudsynte i den enkelte sak. Rektor kan vere den som veit kvar ein skal vende seg når det kan vere naudsynt eller på tide med fleire instansar inne i ei sak. Det overordna blikket som informanten snakkar om kan tolkast til at rektor er den som er inne i alle slike saker på skulen, og automatisk vil opparbeide seg erfaring og kjenner kanskje til tiltak og alternativ som berre eit slikt overordna blikk kan skaffe. Det gjer ein god rektor til ein god partner for ”drøs”, altså det å kunne få diskutere saka på eit uforpliktande vis og motverke at læraren kjenner seg aleine.

#### **4.3.4. Gode relasjonar og tillit**

I analysen fann eg at gode kommunikasjonsevner låg bak mykje av det informantane kom med i sine narrativ kring den gode skuleleiaren, det var direkte assosiasjonar mellom god evne til kommunikasjon og god leiar. Det vart den raude tråden som gjekk gjennom alle dei andre faktorane knytt til kva som var gode skuleleiarkvalitetar, men vart knytt særleg til det å bygge gode relasjonar og tillit. Gjennom narrativa kom det til uttrykk på mange og varierte måtar. Mange av informantane la vekt på evna til å lytte. Ikkje berre høyre kva folk seier, men verkeleg lytte og ta til seg også det usagte, lese kroppsspråk, ta hint, forstå den tause kommunikasjonen. Informant A sa det slik:

*”...leiar lyt tore å vere tett på...vise at ein bryr seg...kalle inn når ein ser at nokon slit...det kan jo vere ei livskrise, sjukdom, kva som helst, men tore å ta tak i det. For det er det ikkje sikkert at læraren tek initiativ til”.*

Med andre ord, rektor lyt vere proaktiv og, det er ikkje nok å vere berre tilgjengeleg. Det er ein generell tendens i materialet at rektor bør vere ein som ”ser”, og gjerne har mot til å ta tak i det som kan vere litt vanskeleg, til dømes psykisk sjukdom, depresjon og liknande. Spør korleis folk har det, foreslå at ein tek seg ut nokre sjukedagar, anerkjenne at livet ikkje alltid er greitt for alle. Andre ting som kom fram gjennom narrativa var at leiar i det å ”sjå” vanskelege privatsituasjonar må vise omsorg også praktisk:

*”Så kom det jo telefon....(...)... måtte jo berre hive meg i bilen...eg var så nervøs at x måtte køyre...(...)...Og då visste jo rektor litt om korleis ting var, ...(...)...eg fikk jo berre beskjed om å komme meg avgarde...h\*n gjekk ned og tok klassen min sjølv...”*

Her er det eit poeng for informanten at rektor ikkje brukte tid eller energi på å problematisere situasjonen. Rektor skjønnte at her måtte ein berre vere rask, og tok ansvar for læraren si klasse sjølv fordi det ikkje var tid til å begynne å leite etter vikar. Det at rektor kunne steppe inn slik vart oppfatta som positivt og tryggande, ein kunne stole på at rektor ordna opp, viste handlekraft og forståing. Fleire av informantane tek opp dette med å legge til rette for å skape god forståing for kvarandre, også mellom lærarane. Ein informant (F) påpeika at det ikkje var til å komme unna at ein del kollegaer utnytta systemet, og at det kan skape frustrasjonar i ei personalgruppe:

*”Altså...ein kan jo ikkje akkurat sparke folk...men altså...om dei er sure heile tida...berre lar vere å gjere ting vi skal gjere fordi dei ikkje gidd eller ser vitsen...sjukemelde heile tida...lagar meirarbeid for kolleger altså, systemet beskyttar dei jo...men for dei rundt, altså ein skal jo ivareta dei rundt denne personen og. Det er vanskeleg. Her er jo ei teieplikt og...det er vanskeleg...altså, rektor skal jo ta vare på alle”.*

Her var informanten noko ettertenksam, og det er naturleg å tolke det dit at informanten hadde opplevd noko liknande sjølv. Det hadde skapt mykje frustrasjon å sjå at kollegaer ikkje bidrog

til fellesskapet, og utsegnet fortalde at det er demotiverande om ikkje rektor tar styringa i slike situasjonar, og brukar godt etablert tillit og gode relasjonar for å få både den tilsette og kollegiet gjennom situasjonen. Ein skal trivast på jobb, og det er viktig å skape ein god kultur for mellom anna samarbeid slik informant A skildrar:

*”det er klart...det går jo på å skape ein god kultur...sant...ein god kultur oss imellom, vi må jo trivast ilag...på jobb...om vi skal gjere ein god jobb. Så, trivselsarbeid...det er viktig....(...) leiar skal vise vegen, vere framoverlent, skape rom for samarbeid der vi kan verte gode ilag...det tenker eg er...ja...”*

Trivselsarbeid kan vere forskjellige ting, men her snakkar informanten om det å skape trivsel i kollegiet. Hen snakkar om samarbeid, at rektor må skape forståing for kvarandre, skape god kultur. Det vert problematisert av fleire informantar at sterke personlegdomar, autonomi og fagleg usemje kan skape gnissingar mellom lærarar og rektor, men det er også eit tema mellom lærarane. Informant B påpeikar at

*”dei som er utdanna dei siste 10-15 åra tenkjer fundamentalt annleis enn dei som var utdanna for 25 år sidan, og ikkje minst i forhold til dei som har to-årig lærarskule fra 60- og 70-talet. Å skulle leie ein stab der halvparten er under 40, mot ein stab der halvparten er over 50 er to ulike univers, både med tanke på utviklingsarbeid, samarbeid...men det ligg jo i dette...samarbeid...å lære av kvarandre. Rektor må legge til rette for sånt”*

Informanten vert oppfatta som om at hen meiner det kan ligge så store ulikhetar innafor den same yrkesgruppa at det er vanskeleg å få til godt samarbeid om det ikkje vert sett spesielt fokus på det. Og det er det rektor sin jobb å syte for. Fleire av informantane brukar uttrykket ”framoverlent”, med det meinast at ved å vere framoverlent skal rektor vere ein god rollemodell, informantane snakkar om å legge til rette for samarbeid, utviklingsarbeid, kollegaobservasjon og god klasseleiing. Opparbeider ein seg eit godt og tillitsfullt forhold mellom lærarane er mykje gjort for arbeidsmiljø og trivsel. Greier ein å etablere det same mellom lærarar og rektor er kanskje terskelen for å tore å blottlegge vanskar litt lågare? Som ein informant seier:

*”...det må vere låg terskel for å stikke hovudet inn døra og seie at du strevar...det spelar inga rolle kva det er, om det fagleg eller personleg”.* (Informant B)

Rektor har personalansvar. I dette utsegnet ligg ei forventning om at hen ser heile mennesket, ikkje berre saka eller ei side av ei sak, men kan ta inn og vurdere heile situasjonen og bry seg. Rektor lyt altså, slik informanten kan tolkast her, forholde seg til meir enn det sagde ord.

Men og den direkte kommunikasjonsforma som faktor i ein god relasjon var gjenstand for ulike skildringar i samtlege narrativ:

*”...vere ærleg når ein må legge fram og grunnkje upopulære avgjersler, faktisk grunnkje ting og tang”* (Informant A). *”Vise at du har ein god dialog med dei som er både over og under deg”* (Informant A). *”Gje tydeleg ros”* (Informant B). *”Halde god møtestruktur, ikkje berre møter for møta si skuld”* (Informant D). *”Høyre på alle sider i ei sak”* (Informant E). *”Kunne lytte til innspel og justere undervegs”* (Informant D). *”Vere konkret i tilbakemeldingane”* (Informant F). *”Halde orden, vere tydeleg og rettvis”* (Informant C).

I alle desse lausrivne enkeltsitata er konteksten den samme, dialogen mellom rektor og dei tilsette som det sentrale. Informantane trekk alle fram eigenskapar som er viktige hos rektor for å skape gode dialogar med dei tilsette, det å vere ærleg, lytte, ha struktur, syte for rettvis, likeverd, forståing. At rektor har desse verdiane som grunnlag for å vere tilstade i kommunikasjonen og dialogen er viktig for informantane, det er ein del av det som etter deira oppfatning skapar tillit og bygger gode relasjonar.

I samanhengen kommunikasjon knytt til omsorg, relasjonar og tillit var det enkelte informantar som valde å illustrere med antinarrativ. Altså at informantane valde å bruke noko negativt for å illustrere kva dei såg etter i ein god leiar. Eit konkret eksempel på det negative brukt som illustrasjon der kan vere der informant D uttrykkjer at ein skuleleiar straffar den som seier fra:

*”det er noko i den tryggleiken i det å kunne lufte alt utan å vere redd for sanksjonar, enten det er ein kjip klasse, utfrysing eller på anna vis få denne kjensla av at rektor meiner og*

*uttrykkjer subtilt at deg kan vi ikkje lytte til... ein må jo vere trygg på at det skal vere lov å seie frå!”.*

Måten informanten ordlegg seg på i dette sitatet kan tolkast som hen meiner at god relasjonskompetanse er viktig hos leiar, har ein gode relasjonar er det lettare å seie frå, også om ubehagelege ting. Det skal presiserast at informanten hadde ikkje opplevd dette som hen nemnde sjølv, men hadde observert det hende med kolleger.

#### **4.3.5. Gjennomføringsevne, drift og leiing**

I mange av narrativa kom orden, struktur og system opp både når ein snakka om kommunikasjon, tillit og relasjonar. Det kom også fram når det gjaldt det meir administrative i ei rektorstilling, altså ting som er knytt til gjennomføring, drift og leiing, her skildra av informant A:

*”...ein skal jo, eller ein MÅ jo vere ein tydeleg leiar... ein må kunne skjære gjennom...tore å seie nei sjølv om folk blir sure...i skulen er det mange sterke personlegheitar...(ler)...som har ei meining om mykje, og nokre av oss vil kanskje gjere ting sånn som vi sjølv vil...og det er kanskje litt der at sånn at...så kjenner eg at du må faktisk vere litt tydeleg og seie at no skal vi faktisk gjere sånn, eller jobbe slik”.*

Her er det liten tvil om kva informanten meiner, rektor må ha autoritet, og kunne gje instruksar som vert følgde. Informanten er tydeleg på at dei eigenskapane som bør ligge hos rektor for å få til ting som ikkje er like godt likt av alle lærarane, jf. ”folk blir sure”:  
Informanten ser og verdien av og set pris på ein målretta leiar med handlingsevne. Også informant F er tydeleg på at det er rektor som skal vere autoriteten:

*”altså, det er sjefen si oppgåve å bestemme...men, det er jo korleis du utøver den autoriteten, om du er autoritær diktator eller ein autoritet...og det kjem nok litt an på personkjemi og, korleis folk oppfattar kvarandre...på min førre arbeidsplass vart rektor oppfatta som ein diktator av halve staben og ein naturleg autoritet av den andre halve”*



Her seier informanten at det ikkje alltid er stillinga som gjev autoritet, men at det og kjem an på personkjemi. Likevel understrekar hen at rektor har siste ord, og det skal respekterast. Fleire av informantane dreg fram nettopp dette med autoritet, personkjemi, korleis ting vert oppfatta ut fra korleis det vert sagt, og at det der ligg ulike føresetnadar til grunn for dei ulike tolkingane og reaksjonane på ting rektor seier eller gjer. Likevel lyt ein forholde seg til det, likeleis som rektor lyt forholde seg til skuleeigar. Informant D snakkar om lojalitet til det som er bestemt, enten det kjem frå UDIR eller skuleeigar:

*”Rektor står i ein lojalitetsskvis mellom kommunalsjefen og oss lærarar... litt sånn som eg står i ein skvis mellom elevane sine behov og det rektor vil... og det at rektor står i den skvisen lyt vi som kollegium ha forståing for .... Når rektor får pålegg som ikkje passar inn i kvardagen...då må ein prioritere...men eg er litt sånn...kva om hensyn ikkje kan forenast? Om skuleeigar har eit prosjekt som kanskje...om skulen er i ein kritisk situasjon som ikkje samsvarar med det som det prosjektet krev... men kommunalsjefen har pålagt... kva gjer den gode skuleleiaren då? Stakkars menneske”.*

Her kan sitatet tolkast til at informanten opplever slike situasjonar og at hen ser at dette er nærast umogleg å få til slik at alle partar er nógde. Likevel er det då at ein har, eller skal ha, som leiar, ein lojalitet til øvste organ sjølv om ein ser at det ikkje er gunstig for eigen organisasjon. Det er ingen enkel situasjon for leiar, spesielt ikkje når leiar skal bygge tillit og gode relasjonar til dei tilsette. Fleire av informantane uttrykte stor sympati for krysspresset rektor står i. Informant A seier at vedkommande rektor som skal tole å stå plassert mellom lærarane og skuleeigar, må ha både mot og gjennomslagskraft:

*”Altså...det her med upopulære ting som skal gjerast, altså det kan vere tøft å vere leiar...(...) ...det er liksom the package, presset, økonomi og profesjon, alt du skal der, og personal... omfanget er så stort...du skal både tole og tore å stå i stormen”*

Her er informanten også inne på personlege eigenskapar hos rektor, det å tole å stå i stormen kan bety at rektor bør tore å seie mot sine leiarar, men og at rektor må tole å stå mellom tilsette i konflikt, i lojalitetsskvis mellom tilsette og egne sjefar, og i lojalitetsskvis mellom det rektor og lærarane tenker er elevane sitt beste men økonomien eller kompetansen på huset ikkje kan imøtekomme. Det dukka opp kontekstar og måtar å ordlegge seg på hos fleire av

informantane som handla om gjennomføringsevne hos rektor, men og å gje folk tid til å avslutte ting, delegere ansvar til andre for å ikkje ende opp med alt sjølv og slik misse oversikta, gje ros til dei tilsette, vere flink til å dra opp dei som greier å gjennomføre innan tidsfristar og liknande, og som ein av informantane uttrykte det:

*”Ting må skje! Når ein har blitt lytta til, og er einige, så må det skje! Ein må få landa nokre ballar! Det er så mange interessante ballar som vert kasta opp, men dei må landast. Om ikkje så er det ein enorm kjelde til frustrasjon, for då går ein jo berre og ventar, så skjer det ingenting”* (Informant D)

Når informanten brukar uttrykket ”ting må skje” slik som dette, handla det om at det må vere ein effektivitet og gjennomslagskraft hos rektor. Når noko er ferdig diskutert, avgjort og bestemt gjennomført, altså ”landa”, er det slik informanten ser det ingen grunn til å vente med iverksetjing. Informanten fortalde at dette gjaldt både daglegdagse ting, som det å få avgarde avtalte e-postar, kalle inn til avtalte møter, skrive vedtak, men og meir omfattande ting, småprosjekt på huset som skal landast og evaluerast, til dømes lesemånadar, lærarhospitering, sosiale prosjekt for auka inkludering blant elevane. All slags prosjekt av denne typen, som er både kjekke og interessante å halde på med, vart av informanten opplevd som verdlause om dei ikkje fekk avslutta og evaluert for å avgjere om ting skulle vidareførast. Informanten uttrykte frustrasjon over at slike prosjekt, som kunne blitt noko bra, som vedkommande sa, rann ut i sanden av di rektor ikkje evna eller hadde tid nok til å følge opp alt. Fleire av informantane tok opp det å gjennomføre pålegg fra nivået over, anten det var skuleeigar eller departement, her skildra ved informant A:

*....rektor i skvis... (...) læreplaner og UDIR og sånt...det er totalt mange ballar som skal landast hos oss, og då lyt ein ha denne evna til å faktisk lande dei då...eventuelt tydeleggjere dei...altså, kvifor gjer vi dette? Jo- UDIR sa...men kva er målet? Om vi ikkje forstår det ut fra det UDIR seier, så må vi bryte det ned då...noko vi får utbytte av...og det er ikkje alltid så lett...og leiar MÅ kunne prioritere her...”*

Informanten gjorde og eit poeng av at rektor måtte tore å prioritere, og delegere, å ha tillit til at kanskje inspektør eller andre kunne vere til hjelp for å få gjennomført ulike ting.

I dette ligg og ei forståing av at rektor har travle dagar, men det går an å hente hjelp fra dei rundt seg. No er det peika på gjennomføringsevne og delegeringsevne, men i den samanhengen vert og leiar si evne til å balansere drift og leiing problematisert:

*”Eg tenker at den balansen, den er i ubalanse av og til....for du har så himla masse med leiingsspørsmål, elevar, lærarar der du må inn og leie, ta val, halde møter og masse sånt som ikkje er planlagt....den administrasjonsdelen tenker eg...har eg inntrykk av er... eg trur kanskje det er fifty-fifty ...det går det...altså, at ting blir tatt tak i når du må. Det andre er så mykje meir diffust...du veit ikkje kva som kjem, kor mykje det er, kor lang tid det tar...altså, personalbiten blir oppspist...anna enn når det skjer noko alvorleg, men då tek det til gjengjeld alt, administrasjon og, i periodar.”* (Informant A)

Informanten uttrykkjer forståing for at rektor ber eit ansvar for at økonomien skal gå i hop, at læreplanar skal følgjast og pålagde oppgåver gjennomførast. Samstundes vert det vanskeleg når desse faktorane gjer til at rektor til dømes må skjere ned, slik at det kanskje ikkje er nok ressursar til å utføre lovpålagde oppgåver slik dei er skisserte, ideelt sett. Informant D etterlyser i den samanhengen det hen kallar ”Den ultimate lojalitet”:

*”Det er jo denne skvisen vi står i alle, ikkje berre rektor, men vi lærarar og – eg ser elevar som ikkje får den spespeden dei skal ha...samstundes som eg har ein rektorsignert IOP som seier at joda, eleven får...min lojalitet til eleven...om eg får reprimande for tenesteforsømming, det vil eg jo ikkje....men så har eg forsømt enten rektor eller eleven...men det lyt ein jo tole...er jo eleven ein er der for. Eg vil bli veldig frustrert av å ha ein rektor der lojaliteten ikkje ligg hos elevane. Kommunalsjefar her eller der, dei får berre vere. Vi er der for elevane. Det må rektor vere og. Og det trur eg rektor vil”.*

Dette sitatet kan tolkast til å vere at oppgåvene ein lyt gjere strir mot personlege prinsipp både for lærarar og rektor, men rektor lyt likevel sjå til at det vert gjennomført. I slike situasjonar skal det både sterk vilje og integritet til hos rektor for å halde rett fokus ut frå det som ligg i stillinga som rektor og samstundes ta dei mellommenneskelege omsyn som informanten her dreg fram. Å få tilsette med, og til vere lojale, det krev kontinuitet og uthald fra rektor. Det vart poengtert av fleire at rektor må få folk med, det er eit spørsmål om både leiing og drift, men og gjennomføringsevne. Det er ikkje alltid så enkelt, ifølge informant B:

*”leiinga må tvinge litt at alle er med og bidreg...pushe litt....få kjenne på at vi skapar noko ilag, samhald, at vi dreg ilag...leiar må få alle til å gå på samme toget...men det er jo litt av problemet av og til...toget går jo...og ikkje alle er heilt på, dei heng og dinglar i bakerste vogna. I verste fall spring dei bak...nokon vil ikkje vere med....og nokon er gratispassasjerar....”*

Når informanten her brukar uttrykket ”tvinge” handlar det om at rektor må halde alle i eit kollegium ansvarlege for det som skal gjennomførast. Tanken er at det er med på å skape ei kjensle av noko felles i ei setting der mykja av det ein jobbar med er pålagde oppgåver. Dersom ein har kjensla av å vere del av noko større enn seg sjølv, kan det verke positivt på både trivsel og lysta til å bidra. Samstundes understrekar informanten at mange er med, og gjer som dei skal, mange er positive og greier dra med seg andre. Nokre heng seg på og er med litt halvhjerta, enten av di dei ikkje har overskot til meir eller ikkje orkar engasjere seg. Nokre slepp unna med å gjere ingenting, og likevel får nyte godt av resultatata, derav ordet ”gratispassasjer”. Skal ein hindre desse lyt ein rektor legge til rette for at alle kjenner eigarskap til det som foregår på arbeidsplassen, noko informant E også understrekar:

*”leiar må legge til rette... samarbeide med personalet på ulike prosjekt... (...) ...Leiar må gje personalet eigarskap i arbeidet med skulen”*

Dette kan tolkast slik at som denne informanten ser det, så handlar eigarskap om både å skape samhald og få ting gjort, men det er opp til leiar å syte for at dei tilsette kjem i ein posisjon der dei kan få denne opplevinga og yte sin skjerv til fellesskapet på skulen.

Rektor skal forholde seg til mykje, og ha eigenskapar som gjer at han eller ho greier å handtere og balansere komplekse krav og forventningar både fra styresmakter, skuleeigar, lærarar og elevar. Nettopp dette krysspresset var det mange av informantane som tok for seg, og uttrykte stor sympati med rektor. Likevel understreka dei at det er rektor si oppgåve å legge til rette for at alt skal gå greitt uansett – både drift og leing.

*”Dersom rektor har så mange ballar i lufta at ein ikkje maktar følge opp, ja då kjem vi inn på delegeringevne...og tillit, at rektor har tillit til at andre kan klare å få gjennomført, inspektør*

*eller einkvan, men ein må jo tore å delegere, stole på andre....så det ikkje berre svevar rundt oppi der...så då er eg jo tilbake til kommunikasjon...” (Informant D)*

Men at rektor i den samanhengen må vere flink til å bruke dei rundt seg, delegere ansvar, og enkelte uttrykte og bekymring for om rektorane i dag hadde eit reelt støtteapparat i ryggen når det storma rundt dei.



## **5. Drøfting**

Temaet for oppgåva er å undersøkje kva for perspektiv lærarane tek i bruk når dei fortel om ein god, eller i deira auge, ideell skuleleiar. Formålet med drøftinga i kap. 5 vert såleis å undersøke kva for perspektiv som vert løfta fram og kva for leiingsteori som vert aktualisert gjennom lærarane sine narrativ. Utgangspunktet for drøftinga er dei 5 hovudfaktorane som analysa av narrativa leia fram til, omtala i kapittel 4. Utdrag fra delkapitla 5.2 til 5.8. overlappar kvarandre og kan passe fleire stadar, men eg har valt å plassere dei slik dei står i drøftinga for å markere at det ligg ulike grunngevingar bak informantane sine skildringar.

### **5.1. Perspektiv på leiing**

Narrativa fra informantane peika på 5 ulike, eller enkeltstående faktorar, som kvar for seg og saman hadde stor innverknad på kor vidt ein skuleleiar vart opplevd som ein god leiar eller ikkje. Alle desse faktorane kan på ulike måtar alt etter korleis dei viser seg koplast ilag med verdiar slik verdiar er definerte, altså ønskverdige kvalitetar ved ei handling eller føremål (Aadland 2004). Det gjeld både leiar sine og dei verdiane som ligg i organisasjonen. Med det meiner eg at dei verdiane som ligg i botnen spelar inn på korleis leiar oppfører seg, kommuniserer med dei tilsette, handterer vanskelege situasjonar, og likeeins korleis dei verdiane som ligg hos dei tilsette og i organisasjonen spelar inn på korleis dei reagerer og agerer på rektor sine tilbakemeldingar og handlingar. Verdiar ligg til grunn for all menneskeleg atferd, og er ifølge Kirkhaug (2013) noko som gjev leiar både identitet og status. Om rektor til dømes har det å vere ærleg som ein grunnleggande verdi i sitt leiarskap, vil det vise igjen i tankar, ord og gjerningar fra rektor. Gøytil og Strupstad (2006) framhevar det auka fokuset på mellommenneskelege relasjonar, spesielt når ein i større grad vektlegg prestasjonar, større fleksibilitet i skulen og meir effektiv utnytting av ressursar. Menneske er sett på som ein ressurs. Samstundes har narrativa synleggjort at relasjonar også har stor innverknad, både på korleis verdiar vert formidla, men og forvalta og tolka. Ein kan difor ikkje kople desse fra kvarandre, men lyt sjå på funne opp mot både verdibasert leiing og relasjonsleiing i eit samspel. Samanhengen mellom verdiar og haldningar gjer det interessant å sjå på kva som kjem ut av verdiane, reint praktisk (Aadland 2004), og måten leiar jobbar med relasjonsbygging på vert ein slik praktisk konsekvens av leiar sine og eventuelt organisasjonen sine verdiar. Leiar skapar ifølge Møller (2004) sine leiaridentitetar imot ulike kontekstar, og det skjer i ein kontinuerleg prosess.

Gjennom narrativa har informantane og påpeika at rektor bør inneha visse trekk, personeleg og medfødde eigenskapar som dei ser på som vesentlege for ein god leiar, dette aktualiserer trekkteorien som er omtala i 2.3.3. I samsvar med Stogdill (1948, i Northouse 2013) illustrerer narrativa og det kontekstavhengige, at dei personelege eigenskapane som er verdsette hos informantane mine, til dømes å vere lyttande, omsorgsfulle, vise gjennomføringsevne og vere ein som ”ser”, og det kjem fram på ulikt vis i ulike situasjonar. Det støttar ei antaking om at leiging handlar om tilhøva mellom menneske i ulike sosiale situasjonar, slik også Myhre (2010) tek opp i si omtale av rolleomgrepet og korleis menneske i sine ulike roller, her som leiar og tilsett, utøver gjensidig påverknad på kvarandre (Myhre 2010). Møller (2004) finn også at leiar si deltaking i fellesskapet på skulen i stor grad er med på å forme rektor si rolle på den enkelte skulen, rektor praktiserer og forhandlar fram eiga forståing av rolla si i samhandling med andre. Leiar må, i samsvar med situasjonsbestemt leiging (Kirkhus 2013) variere type leiarskap over tid, og tilpasse seg ulike situasjonar og ulike personar. Å utvise slikt leiarskap føreset ei rikhaldig verktykiste hos leiar, der leiar må kunne spele ulike roller i ulike settingar.

## **5.2. Å snakke saman, med og utan ord.**

Kommunikasjon, både i ord og gjerningar, stakk seg fram frå narrativa som ein svært viktig faktor, kanskje den aller viktigaste. Den kunne koplatt på dei 4 andre faktorane, og var positivt avgjerande for at dei skulle kunne stå fram som meir separate. Med det meiner eg at kommunikasjon som grunnleggande faktor måtte vere tilstades for at ein skulle kunne sjå dei andre faktorane. Med god kommunikasjon som føresetnad ver det lettare å identifisere om leiar til dømes var god på gjennomføring, interessert i dei tilsette sin kvardag eller god på å bygge gode relasjonar. Dersom der ikkje låg god kommunikasjon i botnen, ville ein ikkje kunne seie så mykje om kor vidt leiar til dømes var fagleg oppdatert eller ha ei oppleving av tillit verken til eller frå leiar.

Kommunikasjonskompetanse vert forklart på ulike måtar, gjennom måloppnåing, atferd ( gjerne i form av retoriske ferdigheitar), leiar sine ressursar og korleis dei vert utnytta som til dømes i form av kjennskap til lovar og reglar (Kirkhaug 2013). Kommunikasjon i organisasjonar skal fange opp både individ, grupper og heile organisasjonen (Kirkhaug 2013).



Dette kom og fram i narrativa, at leiar lyt evne å kommunisere både med enkeltpersonar, vidare kalla nivå 1, grupper på huset, til dømes alle lærarane på eit av arbeidsromma eller slik informant A snakkar om, at rektor kan ta seg ein tur inn på dei ulike avdelingane, vidare kalla nivå 2, og til heile kollegiet, vidare kalla nivå 3.

Kommunikasjon føregår altså på ulike nivå, både kvar for seg og samstundes. Dei ulike nivåa krev ulike kommunikasjonsferdigheiter. Alle informantar tek opp kommunikasjon og dialog på nivå 1 som viktig både for å trygge lærarar fagleg, og for å etablere og oppretthalde personlege tillitsforhold til rektor som grunnlag for å kunne ta opp private saker. Dette illustrerer informant C godt når hen fortel om ein episode der hen måtte slappe alt hen hadde i hendene og forlate arbeidsplassen, det var godt å ha eit forhold til rektor som var slik at hen slapp å måtte forklare. Informant B nemner at det å ha opne linjer mellom leiar og tilsette, både enkeltvis på nivå 1 og i gruppe på nivå 2, er viktig også som konfliktdempande faktor mellom leiar og tilsette, og mellom tilsette. På nivå 1 skal leiar ha kapasitet til mellom anna å lytte, gje tilbakemeldingar, motivere. Dette er noko informant A poengetar med sine eksempel, der hen påpeikar at rektor bør legge opp til uformelle treff utanfor rektor sitt kontor, både med enkeltlærarar og grupper. På nivå 2 lyt rektor også lytte, gje tilbakemeldinga og motivere, men ein skal ha større gjennomslagskraft av di ei gruppe kan vere meir etablert som eining der intern støttestruktur kanskje forsterkar ting meir enn hos eit individ, og kanskje med allereie etablerte andre verdiar. Massekommunikasjon til ein organisasjon, nivå 3, er meir einvegs, og avgrensar difor moglegheiten for utdjupingar og forklaringar, men uansett nivå må kommunikasjonen vere prega av sjølvsiikkerhet, evne til å overtale, vere klår og tydeleg i si formidling, og samstundes vere medviten om eigen atferd for å kunne fjerne uheldige haldningar (Kirkhaug 2013). Informant E eksemplifiserer det ved å seie at leiar bør legge seg flat umiddelbart dersom hen gjer noko feil. Ein leiar som ikkje ser at eiga atferd eller gjerningar av og til ikkje er verken bra for organisasjonen eller enkeltmenneske i organisasjonen inviterar ikkje til eit godt tillitsforhold eller dialog. Ein lyt som leiar syte føre både tillit og ein fungerande dialog, slik at alle tre nivå vert møtt.

Samtlege informantar understrekar og viktigheta av dialogen med organisasjonen, altså heile kollegiet. God kommunikasjon på nivå 3 ser ifølge mine informantar til å vere særleg avhengig av grunngevingar, at rektor er nøye med å forklare bakgrunn for det ein skal gjere ilag, kvifor det skal gjerast, korleis ein skal gjere det, og kva ein vil ha utav det. Det kan

framstå som omstendelig, men dersom kommunikasjon på nivå 3 er meir einvegs, ligg der og ein avgrensa moglegheit til å spørje, diskutere, protestere, slike ting som kanskje for mange er lettare aleine eller i lita gruppe. Ofte er beskjedar og informasjon på nivå 3 knytt til pålagde oppgåver, ikkje berre fra rektor, men også fra skuleeigar og departement. Informant C påpeikar at det er lettare å akseptere upopulære avgjersler dersom dei er godt kommunisert og ein har tillit til rektor sin vurderingar. Informant B seier at ein kan forvente mykje motbør når ein går gjennom til dømes naudsynte omstillingar, og at nettopp derfor er ein klår og tydlege leiar og gode grunngevingar viktige i kommunikasjonen på nivå 3. Informant E er tydlege på at ein leiar bør implementere enkle endringar raskt, og store endringar så raskt det lar seg gjere, men at det bør skje i samarbeid med personalet. Med andre ord, det må ligge ein dialog i botnen.

Dialog er ein vesentleg faktor i relasjonsleiing (Spurkeland 2017), og skil seg og ut i narrativa som ein viktig ferdigheit hos leiar. Dialog og kommunikasjon er tett knytt til samhandling, Spurkeland (2017) presiserer at måten ein snakkar saman på er avgjerande for korleis jobben vert utført. Kommunikasjon er fullt av kjensler, på godt og vondt (Spurkeland 2017), og det lyt ein akseptere om ein skal ha gode dialogar i ein organisasjon. Når narrativa fortel om leiarar som ikkje maktar å klargjere korleis ting skal foregå, kven som har fått delegert eller ikkje delegert ansvar for ulike oppgåver, ikkje er fysisk tilgjengelege og heller ikkje via telefon eller e-post, maktar ein ikkje å bygge den felles forståinga som Spurkeland (2017) beskriv i ”Dialogens ABC” som er omtala i kapittel 2.5.2.1. Punkt C er nettopp den felles forståinga, og det er særleg leiar sitt ansvar å syte føre. Dersom leiar då ikkje har det som ein grunnleggande verdi i sitt leiarskap at ein skal bygge ei felles forståing, eller ser verdien av ein god dialog, kan ein heller ikkje bruke kommunikasjon som leiarverktøy. Forståing og respons er gjensidig avhengig av kvarandre, og ein lyt gje rom for tenking eller refleksjon hos mottakaren. Mine informantar problematiserer at ein autoritær leiar vil då kanskje umedvite lukke for dialog. Det vart framheva av informant B at ein rektor bør vere ein autoritet utan å vere autoritær, mellom anna for å kunne slå ned på ukultur. Informanten påpeikar vidare at lærarar etter hennar erfaring ofte problematiserer ting, og det lyt ein få lov til, men at det må vere ein leiar på toppen som kan løfte problematiseringa og få noko konstruktivt ut av den. Og då lyt ein kunne skjere gjennom. Det å skjere gjennom er eit uttrykk som fleire av informantane brukar, informant A seier at med så mange sterke personlegdomar som jobbar i eit autonomt yrke som læraryrket, så må rektor ha evna til å skjere gjennom på eit vis som

gjer at det vert respektert og etterlevd, samstundes som det skal vere lov å vere ueinig. Informant E seier at det er viktig at alle sider vert høyrde på i ein konflikt, og at vedtak og avgjersler leiar gjer bør vere basert på gode og grundige analyser av situasjonen. Berre slik kan vedtaket eller avgjersla få tyngde.

Funna visar at det handlar og om korleis rektor praktiserer autoriteten sin. Ein ideell leiar er i følge narrativa ein leiar som er medviten om korleis hen ter seg, om vedkommande er imøtekommande, inviterer til dialog, ser tilsette som slit, rett og slett er medmenneske, noko som ifølge Kirkhaug (2013) er eit resultat av dei verdiar ein leiar legg til grunn for mellom anna atferd. Aadland (2004) dreg og fram truverde i kommunikasjonen, det leiar seier og gjer må stemme overeins. Det er den store faktoren som avgjer om ein opplever suksess eller fiasko i verdibasert leiing. Nokre av narrativa fortel at dette kanskje ikkje er så enkelt, leiar og tilsette er einige om noko, leiar skal til dømes kalle inn til møter, lage vedtak eller ta kontakt med instansar, og så skjer det ikkje, slik som informant D problematiserer i kap. 4. Ein kan sjølvstilt stille spørsmål ved om enten leiar eller tilsette, eventuelt begge partar, har tolka det som har vore sagt ulikt, eller på anna vis vore utydelege i sine forventingar slik at den andre parten ikkje oppfattar eller kanskje misforstår, det handlar om korleis ein kommuniserer. I mange tilfelle der leiar og tilsette er hamna i situasjonar som til dømes den som informant D illustrerer med møteinnkallingar, handlar det om denne type mistolkingar, gjerne i kjølvatnet av at leiar si handling og kommunikasjon ikkje korresponderer i tilsette si tolking av det, medan leiar har sett på det som to separate ting. Eller i andre tilfelle, omvendt. Det å vere tydeleg i sin kommunikasjon og ha tydelege målsetningar vert også av informantane framheva som viktige faktorar for at dei skulle oppleve at rektor var oppriktig engasjert i det som føregjekk i skulen, både på overordna nivå og i kvardagen. Rektor måtte ha kontakt med kvardagen deira, vere nede på golvet.

### **5.3. ”Du kan ikkje sitte på kontoret ditt heile dagen....”**

I narrativa brukte mange av informantane uttrykket ”kontakt med golvet”. Det var forstått og forklart på to måtar.

Den eine forståinga av uttrykket handla om å ha kontakt med dei tilsette i form av å følge med på kvardagen deira. Det kunne vere å få med seg kva som føregjekk på lærarrommet, vere

sosial ilag med dei tilsette, til dømes ete lunsj ilag med dei på personalrommet, vise forståing for dei situasjonane som oppstår, både på jobb og privat, og vere tilgjengeleg som medmenneske. Det handlar om å bygge relasjonar, og for å finne det verdt å gjere det må der ligge eit grunnsyn, eller verdi i botnen hos rektor om at gode relasjonar er viktig og verdt å jobbe for.

Den andre forståinga av det å ha kontakt med golvet var med informantane sine ord at leiar burde vere lærar sjølv, og ha erfaring fra det å stå i eit klasserom. Det handla om å ha prøvd ting sjølve, kunne relatere til og forstå problematikk som lærarane strevar med, ikkje berre fagleg, men og i forhold til elevane og det som skjer i klasserommet. Informant E seier svært tydeleg at skuleleiaren bør ha erfaring fra skulen og pedagogisk kompetanse. Hen påpeikar at det er ein fordel med erfaring fra golvet i alle bransjar, men kanskje spesielt viktig i skulen, hen seier skulen skil seg fra andre føretak. Kirkhaug (2013) seier at fagutdanning og profesjonalisering vert antatt å ha påverknad på relasjonen mellom leiar og tilsett, av di fagkunnskap både sertifiserer og kvalifiserer personar til ulike oppgåver, og samstundes stenger nokon ute fra å meine noko om korleis ting oppgåver skal gjennomførast.

Fleire av informantane påpeika i sine narrativ at det å kunne spørje rektor om råd knytt til undervisninga, både fagleg og didaktisk, var viktig for dei. Ein rektor som då ikkje har pedagogisk utdanning eller erfaring fra klasserommet vil ikkje ha truverde som ein fagleg ressurs i slike spørsmål. Informant D snakkar om det å ha ein leiar som veit kvar skoen trykker, ein som kjenner bransjen og har erfart korleis det er å jobbe med alt som kjem fra alle kantar, samstundes. Nokre av informantane understrekar at det er fint om rektor kan ha fagleg kompetanse på akkurat deira fag, som informant B seier, så er det greit å kunne spørre om råd om hen står fast i grammatikkundervisninga, men samstundes kan ikkje rektor ha formell kompetanse i alle fag det vert undervist i på ein skule. Det viktige er pedagogikken, at rektor har kunnskap og kan vere ein samtalepartnar. Møller (2004) sine informantar seier sjølve at dei ikkje slepp taket i læraridentiteten sin sjølv om dei vert leiarar, og fortel at sjølve og såg på fellesskapet på skulen var den viktigaste drivkrafta i arbeidet som skuleleiar, det er i samarbeidet mellom elevar og medarbeidarar dei hentar motivasjon.

Kirkhaug (2013) framhevar at ein leiar av same profesjon kan misse fagleg autoritet dersom ein er vekke fra profesjonen i lang tid, fordi utviklinga i mange fag går svært fort. Dette vart

eksemplifisert i narrativa med at rektor ikkje kunne sitje på kontoret sitt heile dagen. Pedagogisk teori og prinsipp endrast ikkje i same fart som til dømes læreplanar gjer, men samfunnet elevane lever i og lærarane underviser i utviklar seg svært fort, og sjølv dei som står midt i det til kvardags kan oppleve det som problematisk å henge med. Dette problematiserer og informantane, dei viser mellom anna til både auka mobilbruk og påverknad fra sosial medier som noko som påverkar elevane mykje, og gjer undervisningskvardagen i klasserommet heilt annleis enn for berre få år sidan. Rektor lyt altså halde seg oppdatert i kvardagen til lærarane på fleire område enn det faglege og sosiale, hen lyt også halde seg oppdatert på elevane sin kvardag og korleis det påverkar lærarane sitt arbeid i klasseromet.

#### **5.4. Å følge med i timen**

Det som kom fram om fagleg oppdatering i narrativa var delt i to. For det første, som og kan koplust på det å vere i kontakt med golvet i form av lærarerfaring hos leiar, handla det ikkje berre om å vere oppdatert på faga som det vert undervist i og oppdatert på samfunnet elevane lever i, som omtala i 5.4. Fleire av informantane var og inne på at leiar måtte følge med på og formidle ny forskning som er relevant for dei tilsette. Informant B sa at rektor skulle vere den som dreiv utvikling og skapte fornying, leie utviklingsprosessar. Ein trur kanskje at det går automatisk når det er så mange verkty og målstyring i skulen, at det i seg sjølve vil tvinge fram utviklingsprosessar og at folk held seg oppdaterte på både forskning og utdanningspolitikk.. Slik oppfatta ikkje mine informantar det. Rektor må legge til rette for at utviklingsprosessar skal kunne finne stad. Det innebar mellom anna at rektor aktivt skulle oppsøke og formidle ny informasjon, ikkje nødvendigvis kunne det, men vite kva som var naudsynt å oppdatere seg på og kvar ein kunne få tak i det. Det krev at leiar sjølv føl med, og er i stand til å avgjere kva som er viktig for både seg sjølve, enkeltlærarar og heile organisasjonen. Med andre ord, både relasjonsleiing i form av å fange opp kva det er behov for (Spurkeland 2017), og situasjonsbestemt leiing for å sjå når og korleis det kan gjennomførast (Kirkhaug 2013).

Nokre av informantane framheva og at leiar bør legge til rette for og oppmode til kompetanseheving i kollegiet, både i form av etterutdanning og felles kursing, men og mindre prosjekt ein kunne bruke positivt til kunnskapsutveksling og utvikling lokalt på skulen, til

dømes kollegarettleiing (Informant B). Å legge til rette for personleg og profesjonell utvikling hos dei tilsette vert av dei tilsette oppfatta som ei tillitserklæring, leiar har tru på meg, og er ein viktig del av relasjonsbasert leiing. Å få kjensla av at det ein gjer er viktig både for skulen og rektor byggjer sjølvkjensla hos dei tilsette, og kan vere med på å legge til rette for mindre kontroll og meir innverknad (Spurkeland 2017). Når tillitsforholdet er på plass vil lojalitet og forventingsavklaringar la den tilsette få bruke sine ressursar til det beste for organisasjonen (Spurkeland 2017). Ein føresetnad er likevel at leiar ser verdien i det, og prioriterar slik at det er mogleg å gjennomføre (Aadland 2004).

For det andre var leiar si faglege oppdatering i leiarfaget viktig for informantane, som informant A seier, leiar må kunne faget leiing. Det er ikkje lenger nok eller tilfredsstillande å vere ein ”leiar blant likemenn”, ikkje for dei tilsette. Informant B seier rett nok at det er viktig å kunne stikke hovudet inn til rektor og spørje om faglege råd, men hen presiserar at det gjeld både konkrete råd kring fag, kring situasjonar som kan oppstå i klasserommet OG å vise forståing for at situasjonane oppstår. For som hen seier, det kokar av og til over for ein lærar og. Om ein då vart møtt med forståing og sympati eller fekk ein reprimande var etter informantane si meining avhengig av både rektor si eiga undervisningserfaring, men og leiarkompetanse. Informantane meiner altså at leiar må ha ein fagleg leiarkompetanse for å kunne møte og rådgje lærarane på fleire frontar enn det som er knytt til pedagogikk, og at det å vise forståing handlar om truverde i leiarrolla. Informanten E seier vidare at det handlar om korleis ein reint fagleg handterer til dømes konflikhtar i personalet, endringar, analyserar situasjonar, og at leiar ikkje berre kviler på relasjonar, sjølv om desse er like viktige.

Fleire av informantane brukte omgrepet personalleiing i sine narrativ. Leiar skal vere tydeleg sjef, altså vere ein autoritet. Informantane A, B, E og F presiserte at det ikkje innebar diktatoriske tendensar fra leiar si side, men at ein fagleg trygg og sikker leiar gav tillit til at leiar hadde alle, både tilsette og organisasjonen, sitt beste i tankane sjølv når hen måtte ta upopulære avgjersler, dette kan tolkast som utøving av institusjonell tillit (Kirkhaug 2015). I uttrykket trygg og sikker leiar la samtlege informantar både personlege eigenskapar som det å vere blid, imøtekommande, ha ei opa dør, ”sjå” tilsette, vere tydeleg og rettviss, men og relasjonskompetanse, å vite korleis ein kan bygge gode forhold til dei tilsette, fremje tillit begge vegar, handtering av personalkonflikter, både den formelle og den uformelle delen av det, korleis motivere og støtte, samt når og korleis ein måtte vise kløkt og ei fast hand. I

narrativa eg fekk vart med andre ord både personlege eigenskapar, som til dømes korleis ein utøvde autoritet i gjennomføring av upopulære avgjersler, relasjonsleiing og situasjonsbestemt leiing aktualisert når informantane snakka om fagleg oppdaterte leiarar.

### 5.5. Tillit i relasjonar

Alle informantane sa at leiar må kunne lytte. Det vart presisert i narrativa at det er forskjell på å lytte og det å høyre. Ein kunne sei ting med ord, leiar høyrde kva ein sa, ein fekk og gjerne svar, men det var ikkje alltid *lytta* til det som var sagt. Det var ikkje så enkelt å forklare kva dei meinte med det, men etter nærare utforsking av narrativa kom det fram at det handla om å tolke det som vart sagt, i form av å forstå det og eventuelle underliggende meiningar. Rektor måtte med andre ord vere medviten om kva for svar hen fekk på ting hen bad folk gjere, eller ytre seg om. Eit ja, eller eit nøytralt svar trong ikkje bety at folk tykte noko var ein god ide, det kunne like gjerne bety at ingen ville, men ingen orka protestere. Det kunne til dømes vere pålagde endringar, som fleire av informantane brukar som eksempel, der ein var ueinige i det som skulle gjennomførast, men må akseptere at det skal gjennomførast. Det var og presisert at det ikkje alltid var om å gjere å få med seg det som var sagt, men å lytte til det som *ikkje* vart sagt, fordi det ikkje alltid er slik at folk fortel kva som er gale eller kva dei slit med (Informant A). Spurkeland (2017) seier at det å lytte er ein av dei aller viktigaste ferdigheitene, det er ein del av det som avklarar, knyter band, skapar respekt. Det handlar om å sjå menneska rundt seg, å ha det Spurkeland (2017) kallar ei naturleg interesse for menneske, det vekker tillit (Aadland 2004). Tek leiar seg tid til å verte kjent med dei tilsette, kan ein over tid bygge relasjonell tillit, der begge partar opplever at den andre tek vare hens interesser utan at det er teke initiativ til det (Kirkhaug 2015), slik nokre av informantane mine skildra gjennom omsorga deira rektor hadde vist dei i vanskelege situasjonar.

Tillit er ifølge Aadland (2004) ein grunnleggande verdi, det er bærebjelken i ein relasjon (Spurkeland 2017). Mange leiarar opplever ifølge Aadland (2004) å stå i ein spenning mellom tillit og makta stillinga gjev deg. Ei avgjersle kan tolkast på fleire vis. Ein informant illustrerte det med observasjonar der kolleger hadde uttrykt seg kritisk eller negativt til leiar, og i etterkant opplevde å verte ”straffa” med vanskeleg klasse, utfrysing eller ignorering. Eksempelet med å få ei vanskeleg klasse kan og forklarast med at leiar var nøydd å disponere dei tilsette slik leiar fann best. Spørsmålet vert jo om den tilsette opplever tildelinga av denne

vanskeleg klassen som ei straff, eller ei tillitserklæring i form av at rektor trur at nettopp du er den som skal til for å få skikk på elevane. Leiar lyt vere seg medviten om kva påverknadskraft ein har, og korleis ord og handlingar kna verte tolka annleis enn kva som kanskje var leiar sin intensjon. Den beste måten å unngå slike misforståingar på er å ha gode og opne kommunikasjonslinjer, noko ein bygger med tillit og gode relasjonar. Å utvikle relasjonar til andre menneske ein skal samarbeide med vert grunnlaget som forståing byggjer på (Spurkeland 2017). Også Møller (2004) vektlegg tillit som grunnleggande for at leiarar skal kunne vere leiarar, at dei opplever tillit fra dei tilsette, men at dei som leiarar og har tillit til dei tilsette, både relasjonell, kalkulert og institusjonell tillit (Kirkhaug 2015).

Autoritet i leiarrolla var og ein faktor i narrativa. Fleire av informantane trakk fram at leiar lyt vere autoritær av og til, men med dialog og tillit i botnen kunne leiar opparbeide seg ein naturleg autoritet, og heller bruke den framfor å vere ”ein autoritær diktator” som infomant F uttrykte det. Ein leiar er nøydd å utvise makt for å få ein organisasjon til å henge i hop, makt og kontroll er naudsynte vilkår for at innsats skal verte koordinert og styrt og ikkje alle tilsette spring i alle retningar utan mål og meining (Aadland 2004).

Samstundes er tillit det som motiverar tilsette, fremjar kreativitet, får tilsette til å trivast og utvikle seg, og balansen mellom tillit og makt er ifølge Aadland (2004) den mest krevjande balanseøvinga ein leiar vert utsett for. Ein leiar treng tillit både fra overordna, tilsette, og den konteksten ein bevegar seg i. Informant E seier at leiar bør lytte, men samstundes sette krav og grenser. Eit hjelpemiddel for å halde ein nokolunde balanse og greie å vise tillit utan å misse kontroll er å fokusere på verdiar. Å utvikle fellesskapsverdiar er trekt fram i narrativa, det å skape god kultur, både mellom lærarane reint sosialt, fordi som informant B sa: ”Vi skal jo trivast på jobb”, men og kultur for å gjere ein god jobb, er viktig. Informant A kalla det trivselsarbeid, der leiar skal vise vegen, vere framoverlent, og skape rom for samarbeid der dei tilsette gjer kvarandre gode. Å ha verdiar er ifølge Kirkhaug (2013) å ha eit medvite forhold til kva ein vil og ønsker, og sjølv om verdiar kan definerast både positivt og negativt i forhold til andre menneske og organisasjonar, vil ein leiar som ønsker tillit og gode relasjonar til dei tilsette kunne nytte verdibasert leiing som eit positivt verkty der ein gjer akkurat det informantane påpeikar. Infomant E seier rett ut at for hen er personlege eigenskapar hos leiar det aller viktigaste. Hen koplar det til fleire ting, det gjeld både leiar si evne til å legge til rette



for utviklingsarbeid, men og det å vere framoverlent, som fleire andre informantar seier, og at leiar er oppmuntrande.

Fleire av informantane påpeika at mykje av dei pålagde oppgåvene vert gjennomførde med harelabb dersom rektor ikkje maktar å engasjere personalet. Det kan verke som om informantane motseier seg sjøve her, for fleire av dei nemner at oppgåver som ein ikkje vil, men må gjennomføre, er lettare å ”slite” seg gjennom dersom leiar og tilkjennegjer at hen ikkje synes det er interessant, nyttig eller på anna vis er positivt innstilt, fordi leiar då kan skape ein form for fellesskapskjensle i det negative. Med bakgrunn i relasjonsbygging kan eg sjå at den argumentasjonen kan verke hensiktsmessig, samstundes seier fleire av informantane at positivt engasjement og oppmuntring fra leiar er naudsynt dersom ein skal makte oppgåver ein eigentleg ikkje er motiverte for. Å vere positiv og oppmuntrande skapar tryggleik, dei tilsette opplever at rektor vil vel, det er tillitsskapande i seg sjølve. Og nettopp tillit er ein grunnleggande faktor i leiing når ein vil ha medarbeidarar med på krevjande oppgåver (Kirkhaug 2015). Har ein greidd å opparbeide seg naudsynt tillit vil dei tilsette stole på at leiar vil ditt beste, sjølv om det inneber krevjande og kanskje ubehagelege oppgåver.

## 5.6 ”Ting MÅ skje”

I det eine narrativet kalla informant D gjennomføringsevne for kjepphesten sin, og uttrykte seg i store bokstavar om at ting MÅ SKJE. Gjennomføringsevne kan kanskje oppfattast som ein faktor som kan plasserast både under administrasjon og under leiing. Spurkeland (2017) seier at i relasjonsleiing kan gjere leiing meir effektivt, men at det går eit skille der administrasjon handlar om økonomi, strategiar og system som må vere på plass for at ting skal fungere, medan leiing handlar om samhandling mellom menneske. I narrativa var det ikkje så lett å skilje, då konteksten ofte var avgjerande for om det som skulle gjennomførast hamna på den praktiske sida av noko eller om det handla meir om mellommenneskelege tilhøve. Då vart det opp til rektor å kunne lese situasjonen rett, og ta ei avgjersle ut frå den aktuelle konteksta.

På den praktiske sida handla gjennomføringsevna gjerne om drift. Her høyrer også ”ting må skje”-sitatet heime. Det handlar om kommandoliner, beslutningstaking, iverksetjing, og generelt sett få hjula til å gå rundt utan for mykje krøll i logistikken. Ein må syte føre at saker

ikkje vert liggande fordi nokon gløymde å skrive ein e-post eller ta ein telefon. Dette handlar om institusjonell tillit også, at tilsette skal oppleve at kvardagen er føreseieleg og trygg (Kirkhaug 2015). Drift handlar og om å gjennomføre oppgåver fra skuleeigar og styresmakter, alt fra praktiske ting som å legge til rette for å få gjennomført kartleggingsprøver, setje av tid til læreplanarbeid og sette saman timeplanar, til det å legge til rette for kompetanseheving, delingskultur og omsorg for kvarandre. Det siste flyt og litt over i den andre forståinga av gjennomføringsevne, altså den som er knytt til leiing. Informantane mine seier at leiar må tvinge alle til å bidra, samstundes seier dei at leiar skal legge til rette for at ein kjenner på at ein skapar noko ilag. I same konteksten. Dette vert også løfta fram hos Gøytil og Strupstad (2006), kontroll og ansvar er sterkt vektlagt, leiar skal vere både synleg og aktiv.

Drift og administrasjon handlar om den praktisk utføringa, målstyrt og teknisk, av leiarjobben, medan leiing handlar om verdiar, menneskesyn, relasjonar og tillit., altså meir styrt av hensikt. Begge deler kan nok vere ei utfordring, men i ein travel kvardag opplever nok endel at leiing av menneske er det som vert mest forsømt (Spurkeland 2017). Også mine informantar nemner at sjølv om rektor skal dele seg mellom drift og leiing, så opplever dei at kanskje det daglege, drift og administrasjon, tek mest plass. Samstundes sa ein av informantane at når det først dukka opp til dømes personalkonflikter, så tok det over alt, også administrasjon, og vippa pendelen heilt over til andre sida. Å stå i ei verdikonflikt er noko også leiarane opplever so vanskeleg (Møller 2004). Til saman er det drift og leiing som skal halde ein organisasjon flytande, og leiar lyt innan mange ulike kompetansar og kvalitetar. Leiarskapet har mange ulike funksjonar, noko mine informantar også påpeikar i sine narrativ. Det kan handle om både små og store avgjersler rektor lyt ta, og det er jo slik at ingen kan nokon sinne gjere alle til lags, ei heller ein rektor, difor er det ting rektor som leiar lyt gjere som er upopulært enkelte stadar eller i enkelte kretsar. Ein skuleleiar som kanskje vert oppfatta som til dømes sta i nokre samanhengar, kan verte oppfatta som stødig og uthaldande i andre, sjølv om åtferda til leiar byggjer på den same eigenskapen i begge situasjonane. Dermed vert oppfatninga av leiar sitt karaktertrekk konteksts- og situasjonsavhengig. Det samsvarar med Møller (2004) sine funn og, som viser at leiarane i stor grad skapar seg sjølv som leiarar gjennom deltaking i arbeidsfellesskapet, og då spelar kontekst ei rolle.

Det er klart at det kan vere vanskeleg å skilje rolla som administrator fra rolla som leiar, kanskje spesielt når det gjeld skuleleiarar. Ofte når ein leiar er involvert i planarbeid,

organisering (til dømes å legge nye timeplanar) og personalhandtering, så er det administrative oppgåver. Og dersom ein som ”berre” administrerer er med og påverkar ei gruppe for å nå eit mål, slik rektorar ofte er, så er det leiing. Rektor vert ståande med ein fot i kvar av desse leirane. Som det eine narrativet formidla, med for mange ballar i lufta får ein ikkje tak i nokon av dei, men vert oppteken av å dukke unna så ikkje dei skal treffe deg i hovudet på veg ned. Derfor er viktig at rektor er i stand til å delegere. Det kan gje vinstar på fleire område. Arbeidsbyrda på rektor vert mindre og gjer rektor meir tilgjengeleg for dei tilsette, men det å kunne delegere signaliserer og tillit til dei som får ansvar. Dersom rektor har sjølvstendig yrkesutføring og ansvar som ein av sine verdiar, og viser tilsette tillit ved å late dei ta ansvar for ulike oppgåver, er det med på å styrke leiar sin autoritet (Aadland 2004), det aukar effektiviteten i organisasjonen (Aadland 2004), påverkar dei tilsette sine haldningar (Kirkhaug 2013), reduserar behovet for kontroll (Spurkeland 2017) og skapar samhald og ein felles identitet (Kirkhaug 2013).



## **6. Oppsummering, konklusjon**

Eg har i denne oppgåva vore på leit etter kva for perspektiv lærarane tek i bruk for å beskrive sin idealleiar. I jakta på desse perspektiva valde eg å bruke narrativ metode. Sjølv om den er mest brukt innafor helseforskning, var eg nyfiken på korleis det å utforske informantane sine eigne forteljingar og opplevingar i ei vidare ramme enn eit intervju kanskje kunne gje meg eit betre overblikk på konseptet skuleleiing. Eg fekk kanskje ikkje noko smalare omgrep knytt til den gode skuleleiaren eller ei enkel oppskrift på kva som skal til for å fylle rolla, men den narrative metoden understreka og løfta fram kompleksiteten i ei leiarrolle som er heilt særeigen. Den er ikkje rein leiing, ikkje rein administrasjon, den er situasjons-og kontekstavhengig på individ, gruppe- og organisasjonsnivå.

Skuleleiing krev sjølvstendig tankegang og gjev deg stor mynde, samstundes som du i mange tilfeller er bunden opp av og styrt av ulike direktiv, nasjonale føringar og målsetjingar som ikkje tek omsyn til tilgjengelege ressursar, du skal syte føre individet både i klasserommet og på lærarrommet, samstundes som du skal jobbe for samhald, mangfald og sosialt samvit. Du skal styre ei gruppe tilsette som er svært autonome, men som samstundes må arbeide etter ein stram tidsplan og målstyring. Du må vere fagleg oppdatert på fleire frontar samstundes, og tilgjengeleg for innspel. Som ein informant sa, ”du kan ikkje eingong gå ein tur utan å ha med telefonen, du må vere tilgjengeleg 24/7”. Å vere rektor er nærast ein livsstil. Skal du overleve, lyt du ha dei rette verktya og dei rette folka både over og under deg. Ein skuleleiar vil til ei kvar tid vere i eit krysspress frå mellom uavhengig meinings- og viljesdanning på den eine sida, og presset frå økonomi og statleg forvaltning på den andre.

Funna i undersøkinga var delvis som forventa, men eg hadde ikkje sett føre meg verken kor avhengige funna var av kvarandre, korleis dei overlappa, eller kor sterkt dei var påverka av kommunikasjon. I denne undersøkinga har narrativa fått fram nettopp kor viktig kommunikasjon er for ein leiar i skulen.

Eg forventa ikkje at rektor si eiga erfaring fra klasserommet skulle vege så tungt som den gjorde hos informantane, all den tid mykje av skuleleiinga i dag vert knytt til planar og målstyring med fastsette oppgåver og metodar for måloppnåing. Likevel var det heilt tydeleg

at ein rektor med erfaring fra klasserommet hadde større fagleg tyngde, respekt og tillit hos lærarane enn ein rektor utan den erfaringa.

Eg hadde heller ikkje forventa å finne så mange faktorar som kan knytast til trekkteori, spesifikt ein form for ”great man”-teori. Alle informantane drog fram faktorar og eigenskapar hos leiar som kan knytast til ulike teoriar, men samstundes baud narrativa på såpass kontekstavhengige tolkingar og føresetnadar om leiar sine personlege eigenskapar eller endå meir spesifikt, leiar sin personlegdom og verdisyn, som grunnlag for korleis leiar utøvde desse trekka at det er vanskeleg å konkludere med at det eine perspektivet er meir eller mindre viktig eller grunnleggande enn det andre. Sjølv om kommunikasjon vert trekt fram som ein positiv føresetnad for at dei andre faktorene skulle få stå fram positivt, var leiar sine verdiar og verdisyn framheva som viktige for korleis rektor praktiserte sine kommunikasjonsferdigheiter. Leiar sitt verdisyn og menneskesyn var med andre ord slik mine informantar såg det avgjerande for korleis alle dei andre faktorene vart praktiserte og påverka kvarandre.

Korleis god verdibasert situasjonsbetinga skuleleiing med fokus på tillit og relasjonar vert utført vil då kvile på fleire ting. For det første at leiar i det heile teke oppfattar at det er situasjonar å lese, så korleis dei ulike situasjonane etterspør ulik kunnskap, altså kva som er passende eller rett i den enkelte situasjon. Vidare må leiar ta omsyn til *korleis* ting er etterspurt, før ein vurderer *kva* ein skal gjere, altså korleis ein skal møte det som vert etterspurt, og med *kva*. Her krevst menneskekunnskap til å lese menneske og behov, med andre ord personlege eigenskapar hos leiar, det grunnleggande i trekkteori. Leiar må og ha evna til å lese situasjonen og menneska i den, noko som høyrer heime i nyare versjonar av trekkteori (Northouse 2013) og også i situasjonsbetinga leiing, det å kunne ta rett avgjerd ut fra situasjonen og bruke ulike typar leiing til ulike situasjonar. Kva for relasjonar leiar har til dei tilsette, kva for tillit ein har bygd opp og korleis ein utøver sin autoritet vil vere med på å avgjere korleis tilsette reagerer i ulike situasjonar. I botnen av det heile, kva for verdisyn leiar har på både relasjonsarbeid, tillitsarbeid, situasjonsbestemt leiing, kva leiar finn det verdt å bruke tid og energi på, vil avgjere kor mykje innsats leiar legg i ei handling.

Kva for perspektiv dei tilsette løftar fram i sine narrativ om den gode skuleleiaren handlar om kven leiar *er*. Som narrativa formidla, så handlar det om leiar som person, medmenneske, administrator, leiar, driftar, motivator, kunnskapsbank, samtalepartner, forhandlar, formidlar, konfliktløysar, Det handlar om kva for verdiar leiar har, korleis dei verdiane påverkar handlingar og kunnskapssøk, korleis leiar kommuniserer verdiane, kunnskapen og haldningane sine. Korleis leiar inviterar til og bygger tillit, og korleis hen kommuniserer og reagerer i ulike situasjonar vil påverke hen som leiar og kva for relasjonar hen har og kan bygge til andre menneske.

## **7. Tabell- og figuroversyn**

Figur 1, Relasjonsleining, s. 33

Figur 2, Tillitsfaktorar hos leiar, s. 34

Figur 3, Hovudfaktorar fra funn, s. 50

Tabell 1, Tillit, s. 33



**Kjeldeliste:**

Aadland, E. (2004). *Den truverdige leiaren*. Gjøvik: Det Norske Samlaget

Andreassen, R., Irgens, E. og Skaalvik, E. (2010) *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Berg, M.E., (2008) *Ledelse. Verktøy og virkemidler*. Oslo: Universitetsforlaget

Bukve, O. (2016) *Forstå, forklare, forandre*. Oslo: Universitetsforlaget

Busch, T., Johnsen, E., Klausen K. K. og Vanebo, J. O. (2011) *Modernisering av offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget

Busch, T., Johnsen, E., Valstad, S. J. og Vanebo, J.O. (2013) *Endringsledelse i et strategisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

Fuglestad, O. Og Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gøytil, A. og Strupstad, A. (2006). *Ledelse i relasjonelt perspektiv*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo. Hentet mai 2019 fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32490/1/Ledelserelasjoneltperspektiv1mai2006allersiste.pdf>

Hansen, J. H. (2009) *Narrativ dokumentation*. København: Akademisk Forlag

Johannesen, J.A. , Olsen, B. (2008) *Positivt lederskap. Jakten på de positive kreftene*. Bergen, Fagbokforlaget

Johannesen, S. (udatert) *Disse tre prinsippene kjennetegner en ansvarlig skoleeier*. Henta mai 2019 fra: <https://www.skolelederforbundet.no/om-oss/aktuelt/Disse-tre-prinsippene-kjennetegner-en-ansvarlig-skoleeier>

Kennair, Leif Edward Ottesen. (2019). *Femfaktormodellen*. I Store norske leksikon. Henta juni 2019 fra <https://snl.no/femfaktormodellen>

Kirkhaug, R. (2013) *Verdibasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Kirkhaug, R. (2015) *Lederskap. Person og funksjon*. Oslo: Universitetsforlaget

Kokkersvold, E. (2010) *Narrativ vitenskapelig forskning i samfunnsfagene* i Arntzen, E. og Tolsby, J. (red.) (2010) *Studenten som forsker i utdanning og yrke*. Oslo: LU, Høgskulen i Akershus

Kotter, J. P. (1990) *What leaders really do*.

Lillejord, S. og Fuglestad O. (1997) *Pedagogisk ledelse, et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

Løgstrup, K.E. (1956) *Den etiske fordring*. København: Gyldendal

Myhre, H. (2010) *Den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen i grunnskolen*. NTNU, Trondheim. [Lasta ned 23.11.2017 frå: https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/269245](https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/269245)

Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. og Hansen, O. (2012). *Dette vet vi om skoleledelse*. Fredrikskhavn: Gyldendal Norsk Forlag

Northouse, P.G. (2013). *Leadership. Theory and practise* (6.utgave). London: Sage Publications

Platon (400 f.Kr.). Lasta ned mai 2019 fra: <http://nbup.no/wp-content/uploads/2015/06/Lederutfordringer---erfaringer-og-refleksjoner.pdf>

Ringdal, K. (2016) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ritchie, T. (2013) *Metoder i pædagogers praksis*. Værløse: Billesø & Baltzer

Spurkeland, J. (2005) *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget

Store Norske leksikon (udatert). *Femfaktormodellen*. Henta mai 2019 fra  
<https://snl.no/femfaktormodellen>

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

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen:  
Fagbokforlaget.

Som det framgår av fotnoter i kap. 1, 2 og 3 ligg det omarbeidd tekst fra tidlegare eksamen i denne oppgåva. Kjelde: Udberg-Helle, C. (2018) *Eksamensoppgåve OR6-502 Styring, omstilling og leiing*, Høgskulen Vestlandet



## VEDLEGG 1

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *”Korleis vert den gode skuleleiaren snakka fram gjennom tilsette sine forteljingar?”*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjekt ”Den gode skuleleiaren”. I dette skrivet får du informasjon om målet for prosjektet og kva deltakinga vil bety for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å utforske dei tilsette sine forståingar av ein god skuleleiar. Eg vil sjå på korleis dei tilsette sine forteljingar kan vere med på å identifisere faktorar som definerar ein god leiar

Det vil vere 6-8 intervju med tilsette i ulike skuleslag og på ulike trinn.

Sjølve forskningsspørsmålet, ”Korleis vert den gode skuleleiaren snakka fram gjennom tilsette sine forteljingar” skal danne grunnlaget for ei fri samtale mellom forskar og informant. Eg er ikkje ute etter narrativet om informanten sin noverande eller tidlegare leiar, men ein ideal-leiar slik informanten ser det basert på sine meiningar og erfaringar. Det vil såleis ikkje vere mogleg å identifisere ein tredjeperson ut frå narrativa. Desse forteljingane vil så verte samla og sett inn i eit analytisk rammeverk for å identifisere hovudtrekka i forteljingane.

Dette er ei masteroppgåve i Organisasjon og leiing ved HVL, utdanningsleiing.

#### **Kven er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Det er via epost sendt ut informasjon og førespurnad om deltaking til utvalde skular i to kommunar. Skulane er valde ut slik at det vert representert ulike skuleslag og skular av ulik storleik. Lærarane bør variere i både alder, erfaring og utdanningsnivå.

Arbeidsplassstillitsvalde er bedne om å spørje etter informantar på eigne skular, og de som mottek dette skrivet har meldt dykk. Kontaktinfo er formidla av arbeidsplassstillitsvald.

### **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i dette prosjektet betyr det at du er med på ei samtale med forskar. Denne samtala vil vare om lag ein time, og verte tatt opp på digital opptakar. I samtala er ein ute etter di forteljing om den gode leiaren.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å oppgje nokon grunn. Alle opplysninger om deg vil då verte anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

### **Ditt personvern – korleis vert dine opplysningar oppbevarde og brukt.**

Vi vil berre bruke opplysningene om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi handsamar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Kun student vil ha tilgang til desse opplysningane. I praksis vil det seie at namn og kontaktopplysningar vert erstatta med ein kode som vert lagra på ei eiga namneliste. Denne vil vere oppbevart ein anna plass enn lydopptaka og notata frå samtala. Desse vil verte oppbevarte på passordbeskytta server tilknytta HVL.

Alt som kjem fram i samtalene vil verte anonymisert i den ferdige oppgåva. Det vil ikkje vere mogleg å kjenne igjen deltakarane i studien ved ein eventuell publikasjon. I ein eventuell publikasjon vil det vere bearbeidde utdrag frå samtalane, samt nokre direkte, anonymiserte sitat.

### **Kva skjer med opplysningane dine når prosjektet vert avslutta?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast i mai 2019.

Alle personopplysningar og opptak vil verte oppbevarte etter ovennemnde kritereriar til sensuren på oppgåva er ferdig. Deretter vil alle opplysningar, opptak og notat frå samtalar verte sletta.

### **Dine rettar**

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet har du rett til:

- innsyn i kva for personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

### **Kva gjev oss rett til å handsame personopplysningar om deg?**

Vi handsamar opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå HVL har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at handsaminga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kvar kan eg finne ut meir?**

Om du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved rettleiar Monika Alvestad Reime, [Monika.Alvestad.Reime@hvl.no](mailto:Monika.Alvestad.Reime@hvl.no) eller student Cecilie Udberg-Helle, [julava@icloud.com](mailto:julava@icloud.com)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med helsing

Monika Alvestad Reime

Cecilie Udberg-Helle

Prosjektansvarleg  
(Rettleiar)

Student



### **Samtykkeerklæring**

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet ***”Korleis vert den gode skuleleiaren snakka fram gjennom tilsette sine forteljingar?”*** og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykkjer til:

å delta i samtale / intervju

Eg samtykkjer til at mine opplysningar vert handsama frem til prosjektet er avslutta, sommar/haust 2019

-----  
(Dato, signatur)

## VEDLEGG 2

**Utdrag frå narrativ, informant D**

.....men autonomien kan ikke være helt ukritisk, man kan ikke ha alle lærere som kongen på haugen i eget klasserom....men rektor skal heller ikke inn og styre hva man gjør i hver time....men....at...om atonmien er rettet mot lærerkollegiet, når vi samarbeider....stole på at vi får til opplegg, samarbeider sammen...og det gjør vi jo....trenger ikke være konge haugen...men tror ikke rektor er bedre egnet til å styre hva vi skal drive med enn vi er selv....vi som faktisk ER i klassen...for vi har mye samarbeid med lærere i klassen, så det er godt ivaretatt....rundt elever og opplegg. Da er det kanskje mer kollegiet...som får være autonomt enn bare meg som får styre...alt...men får styre innen de rammene vi har avtalt vi skal holde på med...

-så da er det mer å være klar og tydelig på rammene for autonomien da...?

-ja...det tror jeg. Så var det...nå hadde jeg et poeng her.....må tenke..... tillit var det ja...og så støttende...en rektor man kan gå til når noe er vanskelig. Hvor du kan få konkret hjelp, altså, har du en elevsak som er vanskelig så må jeg ha en leder som har tid og kompetanse til å håndtere saker som jeg ikke helt vet hva jeg skal gjøre noe med i farta.... -altså...det er jo rektor som har kontaktene ut til andre instanser, for eksempel, sånn at hen kan gi den støtten som trengs på hvilke tiltak som er riktige i den enkelte sak, er det bv, er det ppt, bup, hva gjør vi. Og så bare det å ha noen å drøse med.....selvsagt kan man drøse med andre lærere i klassen, men også fint om man har en rektor som er "drøsbar" og har den kompetansen gjennom mange saker med ppt, bup, osv. Jeg har jo mine saker, men rektor er jo inne i alle på skolen, og vil jo opparbeide seg større erfaring enn meg. Det å faktisk kjenne til mulige alternative hjelpetiltak og kunne relatere det til andre lignende saker som jeg ikke kjenner, der leder vil vite hva har vi gjort i tilsvarende saker, saker som kan ligne. Så man kan får et slags overordnet blick på det kanskje, og det er viktig for det er .... kan jo ofte kjenne meg forferdelig alene....og jeg ringer jo liksom ikke direkte til kommunalsjefen...det gjør ikke kollegaene mine heller....da ville jo aldri kommunalsjefen fått gjort annet, så da må jo leder være første stopp, og det er viktig å ha en rektor som er god å prate med, som ser saken, og som ser mulige handlingsalternativer...og der tenker jeg jo at rektor på grunn av den samlede erfaringene med alle skolens saker vil se flere alternativer enn de jeg ser med bare min klasse....så sånn sett, likemann, ja, men har i kraft av sin stilling et annet blick på sånne utfordringer...og det er godt og viktig å ha....en leder som man kan gå til og si "Hva i herrens navn gjør jeg nå?" ..... Jeg ser ingen utveier, eller jeg trenger sånn og sånn, eller hvordan får jeg bup hit Nå.....

### VEDLEGG 3

## Samtaleguide

Samtalane vil finne stad på dei enkelte sine arbeidsplassar, og ein digital opptakar vil bli brukt. Det vil og bli gjort notatar etterpå som fortel om informantane sitt kroppsspråk, stemning i samtalsituasjonen, situasjonar informantane kom frå og/eller eventuelt skal til, om dette er relevant.

Samtalane lyt vere opne.

Eg vil gje informantane i oppgåve å fortelje om ein leiar dei opplever som ein god leiar, og i samspel med meg utforske sitt eige narrativ om den gode leiaren. Eg er ute etter deira eigne forteljingar og refleksjonar, så eg vil ikkje ha låste spørsmål eller styre forteljingane i noko bestemt retning.

Ei slik uformell tilnærming gjer sjølvstakt at det kan komme opp ulike tema, og eg kan tilpasse spørsmåla mine eller be om presiseringar (Thagaard 2013). Det må vere rom for at eg ber informantane reflektere over særlege omgrep, som t.d. tillit eller tryggleik. Det lyt vere opning for at intervju/samtalane kan ta ein litt anna retning enn eg hadde tenkt, og likevel gje verdfull informasjon.

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.



# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Korleis vert den gode skuleleiaren snakka fram gjennom dei tilsette sine forteljingar

### Referansenummer

735446

### Registrert

16.09.2018 av Cecilie Eikefjord Udberg-Helle - 963362@stud.hvl.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap / Institutt for økonomi og administrasjon

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Monika Alvestad Reime, Monika.Alvestad.Reime@hvl.no, tlf: 95195770

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Cecilie Eikefjord Udberg-Helle, julava@icloud.com, tlf: 91888191

### Prosjektperiode

01.10.2018 - 15.05.2019

### Status

14.11.2018 - Vurdert

### Vurdering (1)

#### 14.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

med vedlegg den 14.11.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgåve i organisasjon og leiing

MR691 masteroppgåve

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	01-06-2019 09:00	<b>Termin:</b>	2019 VÅR1
<b>Sluttdato:</b>	14-06-2019 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	30
<b>SIS-kode:</b>	203 MR691 1 MA 2019 VÅR1		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Cecilie Eikefjord Udberg-Helle
<b>Kandidatnr.:</b>	108
<b>HVL-id:</b>	963362@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

**Egenerklæring \*:**  Ja

**Jeg bekrefter at jeg har**  Ja  
**registrert oppgavetittelen**  
**på norsk og engelsk i**  
**StudentWeb og vet at**  
**denne vil stå på**  
**vitnemålet mitt \*:**

**Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \***

Ja

**Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \***

Nei



Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei