



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Lederstiler – lederes forståelse og bruk

Leadership styles - leaders understanding and use

Tone Alsos

Masterstudium i organisasjon og ledelse, helse- og veferdsledelse og
utdanningsledelse

Fakultetet for økonomi og samfunnsvitenskap

Institutt for samfunnsvitenskap

Høgskolen på Vestlandet

21.02.2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på en lang reise hvor jeg går av stasjonen med nyervervet faglig tyngde. Men reisen stopper ikke her, det er nå den begynner. Livet med jobb og studie har vært interessant og morsom, men den har også vært vanskelig og krevende. Som jeg pleier å si, det er nå jeg får livet tilbake.

Jeg vil takke intervjudeltagerne mine som har latt meg ta del i deres hverdagsfortellinger og tanker om egen praksis. Dere er hovedpersonene i prosjektet minnt, og uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

Tusen ganger takk til Hedvig, min utrolig tålmodige veileder, som ikke ga meg opp. Du har gjort en god jobb med balansen mellom å dulte meg videre og la meg styre reisen selv. Dine råd og veiledning har betydd alt for at jeg har klart å fullføre. Jeg vil også rette en takk til Olina for praktisk hjelp, når det hele så håpløst ut.

Mine fine kloke døtre, dere har vært en del av denne reisen og har måttet stå i det sammen med meg. Jeg er umåtelig stolt av dere. Min kjære, du har trodd på meg, oppmuntret meg og gitt meg troen på meg selv når jeg har tvilt.

Jeg har et håp om at alle som innehar en stilling som leder, uavhengig hvor de jobber skal ha nytte av å lese min oppgave. Jeg tenker at denne oppgaven og resultatene av forskningen kan sette søkelys på hvor viktig ledelse er for utvikling, både av bedrift og organisasjon, men ikke minst for de mellommenneskelige relasjonene på en arbeidsplass.

Sammendrag

Tema: I denne oppgaven tar jeg for meg begrepet lederstiler. Jeg retter søkelyset på ledere i skolen og hvilke lederstiler de benytter seg av i ulike situasjoner, og hvordan de er bevisst sin bruk av lederstiler i ulike situasjoner.

Mål: Skoleledere har de siste årene opplevd en endring i forventninger til dem og krav til etterlevelse. Noen ansvarsområder, som personalledelse og pedagogisk- og faglig ansvar, har blitt overført fra rektor til avdelingsledere. Noe som har gitt en anerkjennelse til avdelingsledere som ledere sammen med rektor. Lederansvaret har økt i takt med at forskning peker på betydningen ledelse har for elevenes læring. Dette byr på både muligheter og nye utfordringer. Økt søkelys på ledelse gjør at hvordan lederne utøver sin ledelse blir viktigere. I denne studien undersøkes det hvordan ledere utøver og forstår sin ledelse, og hvordan deres lederstiler kommer til uttrykk i deres mulighetsrom.

Design: Denne undersøkelsen baserer seg på kvalitative, semi-strukturerte intervjuer av seks skoleledere på ungdomstrinnet i Bergen Kommune, hvorav tre er rektorer og tre er avdelingsledere.

Resultater: Analysen av intervjuene indikerer at ledernes mulighetsrom er kategorisert innenfor fire faktorer som påvirker hverandre: *kunnskap, bevissthet, utøvelse og relasjoner*. Forbindelsene mellom faktorene ser ut til å spille inn på dere håndtering av ulike situasjoner og de relasjonelle forhold de har til elever, ansatte og andre tilknyttet skolen. Dette sier noe om hvilke lederstiler de velger, bevisst og ubevisst, å benytte seg av når de står i ulike daglige gjøremål. Dette får innvirkning på hvordan de løser situasjoner som er planlagt og som oppstår uforberedt. Ulik teori om lederstiler og lederadferd er å finne igjen hos ledern

Summary

Theme: This thesis is about the concepts of leadership styles. I focus on leaders in schools and what kind of approach to leadership they use in different situations, and how they are conscious to their use of these.

Objective: In recent years school principals have experienced a change in their expectations and requirements for compliance. Some of the principals areas of responsibility, such as personnel management, educational and academic responsibilities, have been transferred to the department heads - something that has given recognition to department heads as leaders along with the principal. Leadership responsibility has increased as research points to the importance management has for student learning. This offers both opportunities and new challenges: increased spotlight on management makes the manners in which managers exercise their leadership more important. This study examines how leaders exercise and understand their leadership, and how their leadership styles are expressed in their area of opportunity.

Design: This survey is based on qualitative, semi-structured interviews of six school leaders at lower secondary schools in Bergen municipality, three of whom are principals and three are department heads.

Results: The analysis of the interviews indicates that leaders' areas of opportunity is categorized into four factors that influence one another: *knowledge*, *awareness*, *practice* and *relationships*. The connections between the factors seem to play a role in how they deal with different situations and the relational affiliations they have with students, staff and others associated with the school. This says something about what styles of leadership they use, consciously and unconsciously, when they are dealing with various daily tasks. This affects how they approach situations which they are both prepared and unprepared for. Different theory of leadership styles and leadership behaviors can be found in the leaders that I have interviewed for this thesis.

Innhold

FORORD	II
SAMMENDRAG	III
SUMMARY	IV
INNHold	V
KAPITTEL 1 INTRODUKSJON	1
1.1 TEMA.....	1
1.2 BAKGRUNN.....	2
1.3 PROBLEMSTILLING.....	3
1.4 BEGREPSAVKLARINGER	3
1.5 STRUKTUR	4
KAPITTEL 2 KUNNSKAPSSTATUS	5
2.1 LEDERUTFORDRINGER	5
2.2 STYRING, SAMARBEID OG LÆRINGSMILJØ	7
2.2.1 Skolens ledelse og strukturelle forhold rundt undervisningen.....	8
2.2.2 Skolens ledelse og livet i klasserommet.....	8
2.3 SKOLEUTVIKLING OG LEDELSE.....	9
2.3.1 Endring av skolens lederfunksjon	9
KAPITTEL 3 TEORI	11
3.1 LEDERROLLEN	12
3.2 RELASJONSORIENTERT LEDERSTIL	12
3.3 OPPGAVEORIENTERT LEDESTIL	13
3.4 SITUASJONBETINGET LEDERSTIL	14
3.5 LEDERENS OPPTREDEN OG ATFERD	15
KAPITTEL 4 METODE	17
4.1 METODE	17
4.1.1 Valg av metode.....	17
4.2 CASESTUDIER	18
4.3 EN HERMENEUTISK TILNÆRMING	19
4.4 UTVALG.....	20
4.4.1 Adgang til feltet.....	20
4.5 INTERVJUGUIDE	21
4.5.1 Utforming	21
4.6 PILOTINTERVJU.....	23
4.7 GJENNOMFØRING OG BEARBEIDELSE.....	23
4.7.1 Transkribering.....	24

4.7.2 Analysearbeidet.....	25
4.8 KVALITET I UNDERSØKELSEN – RELIABILITET OG VALIDITET	25
4.8.1 Reliabilitet.....	26
4.8.2 Validitet.....	26
4.9 FORSKNINGSETISKE BETRAKNINGER.....	27
4.9.1 Forskningsetiske hensyn.....	27
4.9.2 Forskerrefleksivitet.....	28
KAPITTEL 5 ANALYSE.....	30
5.1 LEDERENS BEVISSTHET SOM EN FORUTSETNING I MULIGHETSROMMET	33
5.1.1 Anita og Jarl.....	33
5.2 KUNNSKAP SOM EN FORUTSETNING I MULIGHETSROMMET.....	37
5.2.1 Sølvi.....	37
5.3 UTØVELSE SOM EN FORUTSETNING I MULIGHETSROMMET.....	39
5.3.1 Helge, Lars og Mette.....	39
5.4 RELASJON SOM EN FORUTSETNING I MULIGHETSROMMET	43
5.5 OPPSUMMERING.....	46
KAPITTEL 6 DISKUSJON	48
6.1 LEDE I RELASJONER MED ANDRE	48
6.1.1 RELASJONSORIENTERT LEDELSE I LYS AV KUNNSKAP, BEVISSTHET, UTØVELSE OG RELASJONER	49
6.2 LEDE MED OPPGAVEORIENTERT FOKUS	53
6.2.1 OPPGAVEORIENTERT LEDELSE I LYS AV KUNNSKAP, BEVISSTHET, UTØVELSE OG RELASJONER	53
6.3 KONKLUSJON	55
KAPITTEL 7 AVSLUTNING.....	56
LISTE OVER VEDLEGG	60
VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA	61
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV.....	64
VEDLEGG 3: SAMTYKKESKJEMA	67
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE.....	68
LITTERATURLISTE	70
LISTE OVER TABELLER OG FIGURER	73

Kapittel 1 Introduksjon

1.1 Tema

Masteroppgaven min handler om å forske på ledelse og lederstiler. Jeg ønsker å finne ut hvordan lederne i skolen utøver sin lederrolle og hva dette kan si om ulike lederstiler. Jeg vil ta utgangspunkt i ungdomsskoler i Bergen kommune med et utvalg rektorer og avdelingsledere. Bakgrunn for at jeg finner dette tema interessant er at jeg selv har jobbet som mellomleder i skolen de femten siste årene, hvorav de tolv siste har vært i Bergen kommune. Jeg har i disse femten årene vært ansatt ved tre ulike skoler, to av disse har vært i Bergen kommune. De siste ti siste årene har Bergen kommune hatt fokus på lederes betydning for resultater i form av elevenes læring. Denne satsingen ble utarbeidet etter Utdanningsdepartementets rapport "OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)" (Utdanningsdirektoratet, 2009), som viste at pedagogisk ledelse er forsømt i norsk skole. (Bergenkommune, 2009)

I 2009 valgte Bergen kommune å innføre ny ledelsesmodell i Bergensskolene (Bergenkommune, 2009). Målet med å følge opp skoleledere er å sikre at vi har skoleledere som bidrar til skolers utvikling gjennom bevisst oppfølging av egen skoles praksis. Som skoleeier er målsettingen å ha et sterkt engasjement i skolens pedagogiske og faglige innhold. Tidligere ble skolens ledet av rektor alene på toppen. Under rektor var det undervisningsinspektører som ikke hadde lederansvar, som personalansvar og faglig- og pedagogisk ansvar. Dette ble endret ved innføring av ny ledelsesmodell. Undervisningsinspektørene ble omdøpt til avdelingsledere med personalansvar for lærere på eget team og faglig- og pedagogisk ansvar for sitt team. Ved denne endringen fikk avdelingsledere status som mellomledere i kommunen. Skolens ledelse ble mer hierarkisk med innføring av flere lederledd, med et lederteam bestående av avdelingsledere og rektor. Den største endringen var mellomlederens rolle i organisasjonen. Det ble pålagt et betydelig ansvar på avdelingsledere, samt at disse skulle ha en viss prosent undervisning eller lignende. Dette var for å komme "*helt ut på vingene*", og drive "*tett på ledelse*", som var uttrykk kommunen brukte for å tegne et bilde av forventningen om avdelingslederens ansvarsområde gjaldt helt ut til hver enkelt elev på skolen. Som et resultat av dette skulle avdelingslederne drive "*skolevandring*", som er et "*systematisk opplegg innen direkte*

pedagogisk ledelse og etterspørrende skoleledelse". (Lerum, 2010) På noen skoler har rektor valgt å gi avdelingslederne rom for "skolevandring" i stedet for å ha pålagt dem undervisning.

Denne endringsprosessen skulle ta tre år, hvor kommunen la premisser og i større grad fokuserte på å være en støttefunksjon for skolene. Det ble innført periodevise seminarer for alle skolene i kommunen, hvor både rektor og avdelingsledere deltok. Her var det fokus på ulike forventninger fra kommunens side, hvor forskning på feltet la grunnlaget. Grunnlaget for endringsprosessen var leders betydning for elevenes læring og skolens resultater.

Formålet for oppgaven min er å se på lederens egen oppfattelse på sin ledelse og knytte dette opp mot ulike lederstiler. I min forskning på dette ønsker jeg å vite mer om lederens oppfattelse om egen ledelse kan si noe om lederstiler, og om de er seg bevisst på sin utøvelse av ledelse i ulike relasjoner og situasjoner. Utvalget mitt er basert på at jeg ønsker å finne ut mer om hvordan rektorer og mellomledere i en ny struktur tenker om lederstiler og dens betydning for å oppnå kommunes forventninger.

1.2 Bakgrunn

Tema for Bergen kommunes tiltaksplan for kvalitetsutvikling i bergensskolen 2016/17 – 2019/20 er *Sammen for kvalitet – læring*. Denne planen vektlegger og har fokus på elevenes læring. Den nye tiltaksplanen for skoleledelse innført i 2010, som er nevnt ovenfor, stadfester kommunens syn på viktighet av ledelse for elevenes læring. (BergenKommune, 2016) Gjennom mange år som mellomleder i skolen har jeg fått betydelig interesse for ledelse og ulike måter å utøve ledelse på. I min studie i organisasjon og ledelse, med vekt på skoleledelse, har min forståelse og interesse for lederstiler gjort at jeg ønsker å forske på dette. Siden Bergen Kommunes tiltaksplan vektlegger skoleleders betydning for elevenes læring ønsker jeg å prøve å finne ut om hvordan skoleledere løser denne oppgaven gjennom deres bruk av ulike måter å utøve ledelse på.

I en lærende organisasjon har lederen en sentral funksjon (M. J. Hatch, 2011). Utøvelse av ledelse er viktig for hvordan lærerne utøver sin praksis. Det er tross alt lærerne som står for undervisningen, og dermed er medansvarlig for elevens læring og skolen resultater. Spesielt

er dette gjeldende i organisasjoner der det forventes at de skal levere resultater. Dette gjelder også min organisasjon, som er en ungdomsskole. Både lokale og sentrale myndigheter forventer at skolen skal levere resultater i form av gjennomsnittlige resultater på tester som Nasjonale Prøver, skriftlig og muntlig eksamen. En leder har det overordnede ansvaret for disse resultatene og må svare for hvordan disse er oppnådd eller ikke. Videre stiller lederen av organisasjonen lærerne ansvarlig for hvordan de jobber for å oppnå best mulig resultater. På bakgrunn av dette antar jeg at om en leder er bevisst sin utøvelse av lederskapet, vil lederen lettere kunne styre sitt personale til innsats for å bedre organisasjonens resultater. Derfor vil jeg forske på ledernes forståelse av egen ledelse og utøvelse av denne i ulike situasjoner, herunder deres oppfattelse av bruk av lederstiler.

1.3 Problemstilling

Basert på det økte ansvaret pålagt skoleledere i Bergen Kommune ble jeg inspirert til å undersøke hvordan lederne utøver sin lederrolle og hva dette kan si om ulike lederstiler. Jeg vil også fokusere på om lederne er bevisst på bruken av lederstiler i ulike situasjoner. En viktig avgrensning her vil være å rette oppmerksomheten mot den daglige ledelse. Med utgangspunkt i dette har min problemstilling vært utgangspunkt for undersøkelsen:

”Hvilke lederstiler benytter ledere seg av i ulike situasjoner, og hvordan er ledere bevisst sin bruk av lederstiler i ulike situasjoner?”

1.4 Begrepsavklaringer

Nasjonale styringsdokumenter omtaler skoleledere som rektor og mellomleder. I Bergen Kommune har mellomlederne fått tittelen avdelingsleder, jeg vil derfor å bruke denne betegnelsen i oppgaven. Begrepet *mulighetsrommet* er et begrep jeg har blitt inspirert til å bruke, da dette er et begrep som har gått igjen i gjennomføringen av Bergen Kommunes endringsprosess. Det er et begrep som har versert i norsk offentlighet siden 2005. Det henviser til at en skal ta utgangspunkt i problemstillingen før en tar en beslutning. Det gjelder

å identifisere hvilke krav som stilles til eventuelle løsninger, da dette kan gi større muligheter til å finne den beste løsningen og velge vekk de dårlige (Samset, 2016). Etter mitt syn passer begrepet til bruk i min oppgave hvor jeg beskriver skolelederens ansvar og muligheter til å velge lederstiler.

1.5 Struktur

Jeg har strukturert oppgaven etter beste evne med en progresjon jeg mener er en hensiktsmessig stuktur for å ivareta en ryddig og oversiktig oppgave. Kapittel 1 gir leseren bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Kapittel 2 presenterer kunnskapsstatus som gir et grunnlag for Kapittel 3, hvor jeg presenterer teori. Teorien fungerer som redskap for å forstå det som kommer frem i intervjuene. I Kapittel 4 gjør jeg rede for metodiske fremstillinger, som planlegging, gjennomføring av undersøkelsen og metodisk design. Herunder kommer også valg av vitenskapelig ståsted, etiske hensyn og refleksitet. Analysen av materialet blir presentert i Kapittel 5. Her presenterer jeg fire kategorier som følger med videre i drøftingsdelen i Kapittel 6. Avslutningsvis vil jeg i Kapittel 7 oppsummere og reflektere rundt problemstillingen, samt gi et innblikk i veien videre.

Kapittel 2 Kunnskapsstatus

2.1 Lederutfordringer

En sentral lederutfordring i dag er å skulle forbedre elevenes resultater, og for å kunne gjøre rede for ledelse i norsk skole, må man si noe om resultatforbedring som lederutfordring (Fjeld, 2005; Langfeldt, 2008; Lillejord, 2003). I St.meld. 30 (2003-2004) *kultur for læring* understrekes det at skolen trenger kompetente og tydelige skoleledere med positive holdninger til endring for å kunne utvikle seg til en lærende organisasjon. Elevenes læringsresultater i vid forstand er et mål for skolens kvalitet (Utdanningsdepartementet, 2003). Når skolene blir gjort ansvarlig, er ansvaret formelt sett plassert hos den som innehar den formelle lederposisjonen. I mange internasjonale studier har man anvendt testresultater i grunnleggende ferdigheter, som lesing, skriving og regning som mål for skolens kvalitet. Parallelt med denne trenden har resultater fra store internasjonale undersøkelser, som PISA (Programmet for International Student Assessment) og TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) bidratt til økt fokus på grunnleggende ferdigheter. I Norge benytter vi Nasjonale Prøver som redskap for undersøkelser av resultater på den enkelte skole. Dette gir grobunn for diskusjonen om hvorvidt skoleledere kan bidra til å fremme skolens kvalitet og resultater. Dette fører til spørsmål om skoleleders betydning for elevenes læringsresultater (Møller & Ottesen, 2011).

Frem til 2002 måtte rektor ha lærerutdanning og minimum tre års praksis fra skolen. Dette ble da tonet ned og erstattet med pedagogisk kompetanse. Skolens viktigste oppgave er elevenes læring, derfor beholdes kravet om pedagogisk ledelse (Møller & Sundli, 2007). Rektor, som skolens øverste leder har hovedansvaret for å koordinere skolens aktiviteter. I Bergen Kommune er nå dette ansvaret tilfalt både rektor og avdelingsledere. Rektor har fortsatt, i kraft av sin posisjon som enhetsleder, det øverste ansvaret. Lærerne er delegert ansvaret for de aktivitetene som er viktigst for skolens læringsresultater, gjennomføring og vurdering. Dette gjør krav til skolelederens pedagogiske kompetanse og kvalifikasjoner enda viktigere for at lederne fortsatt skal kunne forstå, analysere og forvalte skolens mandat (Møller & Sundli, 2007). I en lærende organisasjon har lederen en sentral funksjon og spiller en viktig rolle i arbeidet med å utforme en lærende skole (Lillejord, 2003). Dette understreker viktigheten av

ledernes pedagogiske lederferdigheter og at lederen er aktiv deltager på linje med lærerne. Lederen skal fungere som en lærer for sine ansatte (Lillejord, 2003).

En gjennomgående konklusjon i mange studier har vært at formell ledelse er viktig for å skape fremgangsrike skoler (Møller & Sundli, 2007). Den formelle ledelsen har stor betydning for relasjonene til både elevene og skolens ansatte. Lærerne er og blir de viktigste aktørene for kvaliteten på elevenes undervisning og deres læringsresultater, det er likevel en sammenheng mellom formell ledelse og elevenes læringsresultater. Dette sier noe om skoleledernes betydning og mulighetsrommet de er gitt (Møller & Sundli, 2007).

Alle ledd i skolen er avhengig av samarbeid for å oppnå gode læringsresultater. Blir samarbeidet mellom leder – lærere, lærere – elever, farget av gjensidige tillitsrelasjoner, vil det legge grunnlaget for gode læringsprosesser som er viktige for gode læringsresultater (Møller & Sundli, 2007). I dette arbeidet må skolelederne fremstå som forbilder, for å gjennom sitt engasjement og samarbeid, vektlegge egenskaper hos sine medarbeidere, slik at barn og unge kan identifisere seg med slike egenskaper og lære av det. For å få dette til må lederne vise medarbeiderne at de vil dem vel, vise dem respekt, være rettferdig og samtidig ta hensyn til ulike forutsetninger og behov (Møller & Sundli, 2007).

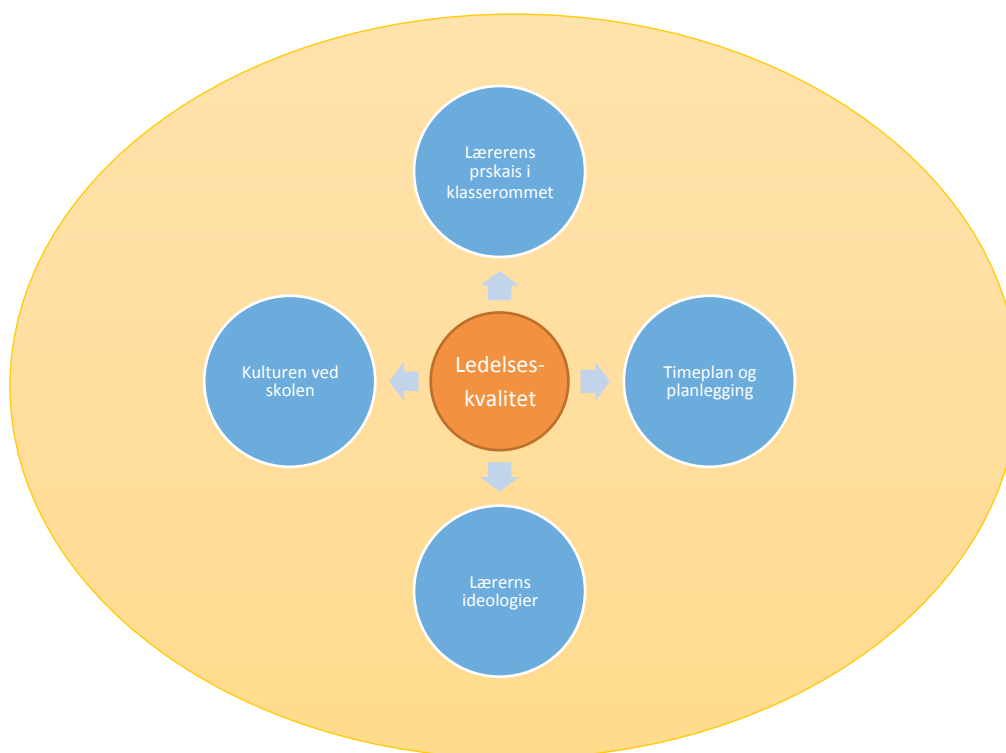
Lederen har et ansvar for å etablere relasjoner til sine medarbeidere, sine overordnede og til lokalsamfunnet. Tilliten lederen opparbeider til disse relasjonene er grunnleggende for utøvelse av den makt lederen har i kraft av sin stilling (Møller & Sundli, 2007). I rollen som faglig leder av et profesjonelt arbeidsfellesskap, arbeidsgiver og personalleder er det også forventninger til at lederne er tydelige. Tydelighet gjør at medarbeidere, elever, foresatte og andre samarbeidspartnere vet hvem de skal forholde seg til, og hvilke forventninger som stilles. Dette gir trygge rammer for det faglige samarbeidet. Samtidig, som forankringen til verdier skal være i tråd med Læreplanen, kan en tydelig leder være en god leder ved å vise retning, oppmuntre, konfrontere, sette grenser og gi tilbakemeldinger. Dette må også komme til uttrykk i de kravene lederne stiller til seg selv, da man gjennom dette viser at man tar ansvar for elevenes læringsresultater (Møller & Sundli, 2007).

Møller og Sundli's fokus på ledernes utfordringer bygger blant annet på resultater fra evalueringen av Reform 97. Evalueringen ble organisert som et politisk uavhengig forskningsprogram i Norges forskningsråd i perioden 2002-2003. Programmet besto av 27

enkeltprosjekter, som igjen ble delt inn i tre hovedgrupper eller hovedtema. En av disse gruppene handlet om temaene *samarbeid, ledelse, oppvekst, læringsmiljø og læringsresultater*, der i alt 8 prosjekter var samlet. Gunn Imsen var leder for denne gruppen. Et av prosjektene i denne gruppen var *"Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen"* (Imsen, 2004).

2.2 Styring, samarbeid og læringsmiljø

I mitt videre arbeid med masteroppgaven vil jeg støtte meg til forskning fra gruppen nevnt ovenfor. Gunn Imsen presenter noen resultater om skolens ledelse med utgangspunkt i data fra prosjektet nevnt ovenfor (Imsen, 2004). Materialet som nyttes i denne undersøkelsen er basert på spørreskjema til 1041 lærere ved 49 tilfeldig valgte skoler, geografisk fordelt over hele landet, og informasjon om arbeidet i 175 klasser på 4. – 7. Trinn og 10.trinn ved de samme skolene. Informasjonen fra klasseromarbeidet er innhentet på tre ulike måter, spørreskjema til lærerne og elevene og direkte observasjon i klassene. Undersøkelsen gir mulighet til analyser om sammenhengen mellom leders arbeid, skolekulturen og virksomheten i klasserommene – elevenes læring. De relasjonene som undersøkes er vist i figur 1.



Figur 1 Analysemodell for sammenhengen mellom skolens ledelse, skolens kultur og lærernes praksis (Imsen, 2004).

Spørreskjemaene i undersøkelsen inneholdt blant annet 20 utsagn om leders arbeid hvor lærerne skulle angi i hvilken grad de mente dette passet for situasjonen ved deres skole, hvor innholdet omfatter hvordan samarbeidet fungerer mellom ledelse og personale. I denne delen av undersøkelsen håper jeg å kunne dra nytte av resultatene i forhold til mitt tema – leders syn på ledelse og lederstiler, da jeg anser samarbeid mellom leder og personale som avgjørende for utøvelse av ledelse, som igjen kan si noe om lederstiler. Ut fra figuren over velger jeg å rette fokus mot den delen av undersøkelsen som viser resultater i forhold til følgende tema beskrevet nedenfor.

2.2.1 Skolens ledelse og strukturelle forhold rundt undervisningen

I samsvar med klassisk systemteori er det vanlig å anta at rammene rundt undervisningen bidrar til å styre den i en bestemt retning (Imsen, 2004). En viktig strukturell faktor er timeplaner. Skolens ledelse utarbeider i stor grad disse planene og disse sier noe om lærernes fleksibilitet, og hvor mye som er styrt fra lederens side. Herunder kommer tid til planlegging og skolens felles utviklingsarbeid. Dette tema anser jeg som viktig i forhold til påvirkningen leder utøver i sitt arbeid, noe som igjen indikerer hvilke valg lederen tar i forhold til sin ledelse.

2.2.2 Skolens ledelse og livet i klasserommet

Denne delen av undersøkelsen er basert på observasjonresultater i klassene. Her fokuseres det blant annet på leders innvirkning i forhold til tilpasset opplæring, organisering av grupper og elevsamarbeid (Imsen, 2004). Resultatene i denne delen av undersøkelsen finner jeg interessant i forhold til elevenes læring, som igjen fremkommer i skolens resultater.

2.3 Skoleutvikling og ledelse

En annen del av prosjektet hadde ”skoleutvikling og ledelse” som tema. Finstad og Kvåle (2004) har skrevet en artikkel som omhandler resultater fra denne gruppens undersøkelser (Imsen, 2004). Her retter de søkelyset mot hvordan skoleledelse er i endring og utvikling, og hvordan dette støtter opp om ulike typer forventninger og krav som stilles til skolen fra kommunens side. Dette anser jeg som viktig å se nærmere på, da slike forventninger stiller krav til utøvelse av ledelse. Innunder dette tema beskriver og drøfter de hvordan lederrollene i skolen har endret seg i lys av skoleutvikling og organisasjonsutvikling. I denne sammenhengen blir skoleledelse, ivaretagelse og utøvelse av lederfunksjoner, lederroller og lederoppgaver, av betydning for skolen. Med skoleutvikling menes kvalitetsutvikling som strategi, altså gjennomføre bevisste og styrte forsøk på å øke kvaliteten i skolen (Imsen, 2004). Med dette menes også endringer i skolens innhold og organisering i tråd med Reform 97, og skoleutvikling som organisasjonsutvikling mot en mer lærende organisasjon.

Under tema ”skoleutvikling og ledelse” velger jeg å belyse tema ”*endring av skolens lederfunksjon*” som jeg finner interessant for min oppgave.

2.3.1 Endring av skolens lederfunksjon

Ved skolene som ble undersøkt var det en klar tendens til å ta i bruk nye organisasjonsformer, både internt, mellom skoler og mellom den enkelte skolen og det overordnede nivået. I de fleste kommuner har det i større eller mindre grad utviklet seg en organisasjonsmodell for den interne organiseringen. Det går ut på å opprette team av lærere i forhold til trinn eller fag. Målsettingen med denne utviklingen er å styrke samarbeidet internt. Finstad og Kvåle (2004) sier at dette ser ut til å være en utbredt erfaring.

Denne utviklingen har betydning for lederrollen. På den ene siden uttrykkes et behov for koordinering for skolen som helhet i kommunen, på den annen side kan det synes at muligheten for ledelse og lederfunksjonen utvides ved at skolene fremstår som tydelig definerte enheter som også må koordineres og ledes. Tidligere ble teamene ledet av en lærer i teamet. Denne funksjonen gikk på omgang, og kunne, ut fra mitt synspunkt, synes å ikke

være en populær funksjon. I Bergen kommune i dag, ledes teamene av avdelingsleder, som nevnt tidligere. Her har det skjedd en stor endring, ved å gi avdelingsledere samme ansvar som rektor hadde tidligere, med personalansvar og faglig –og pedagogisk ansvar. Dette gjør avdelingslederens syn på egen ledelse vel så viktig som rektors.

Det tradisjonelle systemet, hvor rektor primært har det pedagogiske ansvaret, mens undervisningsinspektørene tar seg av den daglige driften, synes å være i ferd med å forsvinne. Finstad og Kvåle (2004) slår fast at det foregår en profesjonsendring av skoleledelsen. Med denne utviklingen blir det mer ledelse og forventninger om mer profesjonell ledelse i skolen (Imsen, 2004). Dette får konsekvenser for ledernes kompetanse. De fleste skoleledere er pedagoger av utdanning og profesjon, mens den nye utviklingen stiller krav som går ut over deres utdanningsnivå. Årsakssammenhenger her er ikke dokumentert – altså vet vi faktisk ikke noe sikkert om effekter av lederstiler på elevresultater. Det Imsen (2004) gjør her er å tegne en modell som kan brukes til kartlegging av hvordan virkelige sammenhenger er – men den kan ikke brukes til å slå fast noe. Dette fra Imsen (2004), er slik jeg ser det en blanding mellom skolepolitikk og vitenskap.

Jeg har så langt prøvd å gjøre rede for på hvilken måte denne studien kan bidra inn mot min egen studie. Studien ovenfor setter søkelys på analyser om sammenhengen mellom leders arbeid, skolestrukturen og virksomheten i klasserommene, som er delegert til lærerne. Dette gir seg uttrykk i elevenes læring og skolens resultater. Det sies i analysen at skoleledelse er i endring og utvikling (Imsen, 2004). Dette forankres i Bergen Kommunes nye strategi for organisering av skoleledelsen (Bergenkommune, 2009). Det blir dermed flere forventninger og krav til skolen fra kommunens side. Ledernes ansvar forsterkes og dermed øker betydningen av hvor viktig samarbeid mellom leder og ansatte er. I leders mulighetsrom ligger kunnskap om ledelse, bevissthet, utøvelse og relasjoner som viktige faktorer for å etterleve kommunens krav. For å få dette til er samarbeidet mellom ledere og ansatte avgjørende blant annet fordi det legger grunnlag for skolens etterlevelse (Møller & Sundli, 2007).

Kapittel 3 Teori

Strand (2007) sier at ledelse er et emne som fascinerer. De fleste vil si at det er et viktig fenomen, som er vanskelig å forstå og beskrive. Tenkning om ledelse innebærer ofte positive forhåpninger om god styring, orden og resultater. Ordet blir ofte sidestilt med handlekraft, nødvendig innsikt, resultat og ansvar (Strand, 2007). For noen er ordet ledelse negativt ladet, og blir assosiert med autoritære former, mektige enkeltpersoner, privilegier, og kontroll (Strand, 2007). Teorier kan bidra til å gi forståelse for hvordan forestillinger om ledelse fungerer som en ramme for vår tenkning om individer, organisasjoner og samfunn. Ledelsesfeltet kan ikke betraktes som en disiplin, men som en samling kunnskapsbrokker fra mange felt (Strand, 2007).

Det finnes utallige definisjoner av hva ledelse er (Grønhaug, Hellesøy, & Kaufmann, 2001; Strand, 2007; Yukl & Kaulio, 2012). Definisjonene har ulike fokus. Noen fokuserer på gruppeprosesser og ser på ledelse som en effekt av sosial samhandling. Andre fokuserer på personlighet og evne til å overtale eller påvirke. Ledelse blir av noen også definert som en maktrelasjon, andre som et virkemiddel for å nå mål. Fagfeltet har vært komplisert å studere da det er beskrevet som komplekst, motsetningsfullt og fragmentert. I stedet for å være motsetningsfulle teorier, belyser de forskjellige sider av fenomenet.

Jeg bygger på Jacobsen og Thorsvik (2013), som beskriver ledelse som en spesiell atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd.

Det blir ofte fokus på lederen som person og det kan være vanskelig å skille mellom person og handling. Tidligere litteratur om ledelse hadde stort fokus på personlige trekk som kjennetegnet gode ledere (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Utfra beskrivelsen av ledelse ovenfor knytter man gjerne ledelse til teorier om sosiale relasjoner og motivasjon, hvor gruppedannelse og dynamikken i gruppen er sentralt. På bakgrunn av dette finner jeg det interessant å studere hva slags atferd og ledestiler som påvirker andres atferd og gruppeprosesser. Teorier om hvordan organisasjoner bør utformes knyttes til ledelse, da ledelse skal bidra til at organisasjonen når sine mål (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

3.1 Lederrollen

Jacobsen og Thorsvik (2013) beskriver lederstiler som hvordan ledere opptrer, hva de er opptatt av og hvordan de forholder seg til sine medarbeidere. Dette er kjernen i det jeg ønsker å forske på i min oppgave. Beskrivelsen sier noe om lederens utøvelse av atferd, bevisst eller ubevisst. Dette kommer til uttrykk i lederstilen lederen har og betydningen av denne i forhold til oppgaveløsning, relasjoner og ulike situasjoner som må håndteres. En av de dominerende retningene innenfor ledelsesteori handler nettopp om dette (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Tidligere teorier om emnet hadde kun fokus på relasjonen mellom leder og ansatte, og hvilken effekt dette hadde på den ansatte. Gjennom en rekke empirisk forskning på området har det blitt identifisert to grunnleggende ulike lederstiler, relasjonsorientert og oppgaveorientert lederstil (Jacobsen & Thorsvik, 2013). I det følgende vil jeg utdype disse to. I tillegg vil jeg trekke inn en tredje lederstil, situasjonsbetinget lederstil (Berg, 2010; Jacobsen & Thorsvik, 2013; Yukl & Kaulio, 2012), fordi jeg i min problemstilling søker å finne ut hvilke lederstiler lederne benytter seg av i ulike situasjoner, og om de er seg bevisst bruken i ulike situasjoner.

3.2 Relasjonsorientert lederstil

Filosofen Sokrates sa at *"Det er av stor betydning å behandle hvert menneske etter dets natur og temperament"*. Dette kan tolkes som at enhver ledelsessituasjon må tilpasses de delaktige, og at rutiner og fasiter for ledelse vil virke hemmende i stedet for fremmende (Martinsen, 2005). En videreføring av Sokrates utsagn om ledelse er de velkjente Ohio-State-studiene som ble innledet ved universitetet i Ohio tidlig på 1940-tallet (Bass & Stogdill, 1990). Disse kan karakteriseres som ledelsesforskningens mest betydningsfulle prosjekt (J. A. Andersen, 2011). Resultatene av studiene ble oppsummert og presentert i slutten av 1950-tallet. Fra denne studien kommer spørreskjemaet LBDQ (Leader Behavior Description Questionnaire) og til slutt de to begrepene medarbeider- og oppgaveorientering, som senere ble benyttet og vektlagt i mange studier om lederstiler (Martinsen, 2005).

Relasjonsorientert lederstil omtales også som Demokratisk lederstil (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Lederen forsøker aktivt å utvikle gode relasjoner til sine underordnede. Denne

lederstilen kjennetegnes også ved at lederen involverer de ansatte i beslutninger knyttet til arbeidet. Disse lederne blir gjerne beskrevet som at de utstråler myndighet og selvsikkerhet, de snakker optimistisk om fremtiden og uttrykker en inspirerende fremtidsversjon (Skogstad & Einarsen, 2002). Lederne i denne kategorien bruker gjerne tid på opplæring og veiledning og lar gruppens beste gå foran egne behov. De er åpne for og samarbeider godt og legger til rette for at andre skal lykkes. Relasjonsorientert ledelse kjennetegnes ved i hvilken grad lederen engasjerer seg i toveiskommunikasjon. Lederen lytter til medarbeiderne, oppmuntrer dem og støtter dem (Skogstad & Einarsen, 2002).

3.3 Oppgaveorientert ledestil

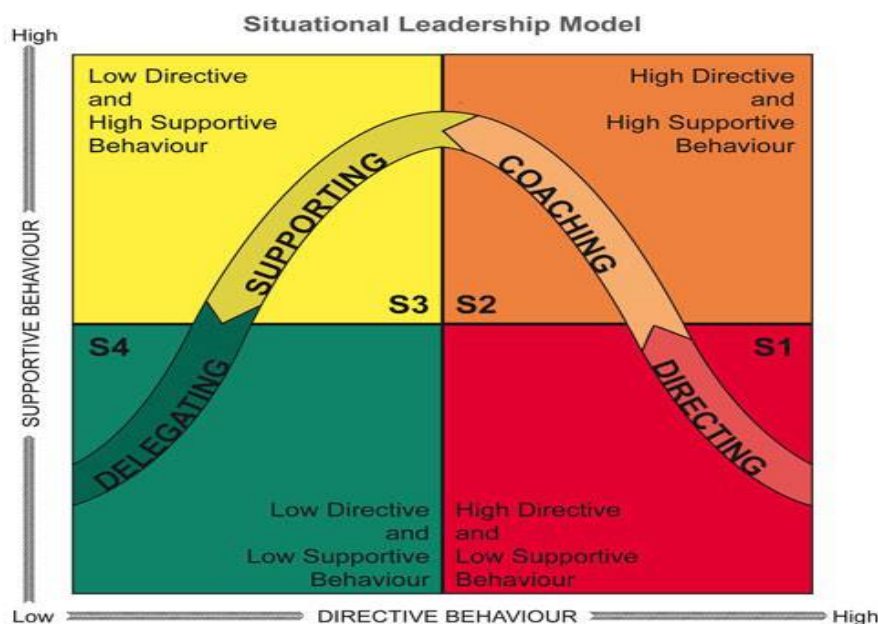
Den andre faktoren som fremkom i Ohio-studiene var den oppgaveorienterte lederstilen, som også omtales også som Autoritær lederstil (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Lederen har først og fremst fokus på produksjon og effektivitet (Berg, 2010). Lederen strukturer rollene ved å fordele oppgaver, gi retningslinjer og sette frister. Lederen står for det meste for beslutninger uten å involvere de ansatte, han har en tendens til å sentralisere beslutningsmyndighet og baserer sin lederstil på makt som ligger i formell posisjon og kontroll over belønninger (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Oppgaveorientert ledelse handler også om at lederen konsentrerer seg om de plikter og ansvar som hviler på den enkelte medarbeider eller gruppe. En leder er oppgaveorientert når han forteller medarbeiderne hva de skal gjøre, hvordan de skal gjøre det, hvor de skal gjøre det og hvem som skal gjøre hva. Lederen kontrollerer arbeidets kvalitet og kommunikasjonen er preget av enveis kommunikasjon (Skogstad & Einarsen, 2002).

Disse to grunnleggende lederstilene blir sett på som ytterpunkter, som ikke gjensidig utelukker hverandre. Dette gjør at lederen kan bevege seg innenfor begge de to grunnleggende lederstilene. Det viktigste som skiller disse to ytterpunktene er evnen til og viljen til å delegere beslutningsmyndighet og trekke medarbeiderne med i beslutningsprosesser (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

3.4 Situasjonbettinget lederstil

I tillegg til de to grunnleggende lederstilene vil jeg her beskrive en tredje lederstil som er viktig for å danne et bilde av ledere og deres utøvelse av ledelse. Hercey og Blanchard introduerte det de kaller for situasjonsbestemt ledelsesteori (Yukl, 2019). Denne teorien tar utgangspunkt i at mennesker er ulike, derfor bør lederen velge lederstil deretter. Basert på variabler som er gitt mente Hercey og Blanchard at en leder kan velge en av fire hovedtyper atferd. (se figur 2). Det ble blant annet pekt på orienteringre av relasjoner og oppgaver, og i hvilken grad lederen må opptre støttende og styrende (Thompson, 2011), Skillet det viser til her, er et skille som også er å finne igjen i relasjonsorienter ledelse og oppgaveorientert ledelse (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Figuren viser fire variabler som Hercey og Blanchart mente fremstod når man kombinerer de to grunnleggende lederstilene. ”Delegerende lederstil”, hvor lederen utøvde en atferd som var svak styrende og svak støttende lederstil. ”Deltagende lederstil”, hvor lederen utøvde en atferd som var svak styrende og sterk støttende. ”Overtalende lederstil”, hvor lederen utøvde en atferd som var sterkt styrende og sterk støttende. Og til sist ”Instruerende lederstil”, hvor lederen utøvde en atferd som var sterkt styrende og svak støttende (Jacobsen & Thorsvik, 2013).



Figur 2: Hersey og Blanchard (1993) Situasjonsbestemt ledelse (figur hentet fra: (Austegard, 2018)

Situasjonsbetinget ledelsesteori argumenterer også for at ulike situasjoner krever ulike lederstiler (Yukl & Kaulio, 2012). Det er viktig at lederen er bevisst den situasjonen han står i, og forstå denne, for å kunne tilpasse sin lederstil ut fra dette (Berg, 2010). Ledere må til enhver tid være oppmerksom på faktorer i situasjonene som er relevante med hensyn til å påvirke medarbeiderne, og utfra dette tilpasse sin atferd etter dette. Dette vil si at lederen må tilpasse sin utøvelse av ledelse og atferd etter hvem han leder, de ulike arbeidsoppgavene som skal løses og ulike situasjoner som oppstår (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Lederens analytiske evner og ferdigheter sier noe om hvor dyktig en leder er til å bedømme situasjoner som oppstår, og vurdere hvilke behov som må dekkes. Lederen må være orientert mot å undersøke situasjoner som oppstår i organisasjonen og tilpasse seg disse (Skivik, 2004).

3.5 Lederens opptreden og atferd

Basert på disse tre tilnærmingene innenfor ledelsesteori og Figur 2, tenker jeg at det er relevant for meg å fokusere videre på lederens opptreden eller atferd. Relasjonsorientert opptreden kommer til uttrykk ved at forholdet mellom leder og medarbeider er preget av gjensidig tillit og respekt (Skogstad & Einarsen, 2002). Det er klima for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Lederen stoler på at de ansatte tar ansvar for og gjennomfører sine arbeidsoppgaver på en tilfredsstillende måte, uten å måtte kontrollere dette. Lederen tar medarbeiderne med på endringsprosesser og lytter til deres forslag. Lederen delegerer oppgaver og viser med dette tillit til sine medarbeidere. Relasjonen er også preget av nærhet og åpenhet. Ledere som kommer innom denne gruppen er konstruktive endringsorienterte og fremtidsrettede. De har gode sosiale evner og en personlighet kjennetegnet av utadvendthet (Skogstad & Einarsen, 2002).

I motsetning til den relasjonsorienterte atferden finner vi den oppgaveorienterte opptreden hvor lederen kan oppfattes som en ovenfra ned leder. Det levnes ingen tvil om hvem som bestemmer og gir ordre. Denne type opptreden preges av formalisme og sosial avstand. Lederen fremtrer som styrende og sentraliserende (Berg, 2010). Denne typen ledelse kan i ytterste konsekvens sidestilles med maktmisbruk og frykt. Denne type opptreden blir også referert til som uttrykk for lederens personlighet (Skogstad & Einarsen, 2002).

Jeg velger også å ta med tilbakeholden opptreden da den også kan være en del av spekteret en leder spiller på. Lederen er lite synlig for de ansatte og vegrer seg for å gi veiledning og bestemme retning. Lederen overlater beslutninger til sine ansatte uten å bevisst delegere oppgaver. Lederen er til disposisjon ved behov og yter gjerne service når det blir etterspurt. Denne opptreden kan sette lederen i en situasjon hvor han fungerer som en serviceperson for sine ansatte, hvor han ikke klarer balansegangen mellom det å vite når han bør si nei og forvente at medarbeiderne skal kunne løse oppgavene selv (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Kirkhaug, 2015; Skogstad & Einarsen, 2002).

Jeg har i dette kapittelet presentert teori som jeg anser som viktig i forhold til problemstillingen min. Jeg har presentert de to grunnleggende lederstilene, relasjonsorientert lederstil og oppgaveorientert lederstil (Jacobsen & Thorsvik, 2013) For å svare på problemstillingen, hvor jeg blant annet søker å finne svar på hvilke lederstiler ledere benytter seg av i ulike situasjoner, er det naturlig for meg og også redegjøre for situasjonsbetinget lederstil. Lederen må tolke situasjonen han står i og ut fra det velge lederstil (Berg, 2010). Jeg søker også å finne svar på om ledere er seg bevisst sitt valg av lederstil i ulike situasjoner. Ledere befinner seg i utallige situasjoner, som også innebærer relasjoner med medarbeidere og andre, hver eneste dag. Jeg har derfor også valgt å si noe om lederadferd, som er med på å påvirke disse relasjonene (Skogstad & Einarsen, 2002). Med utgangspunkt i Hersey og Blanchards figur, forstår jeg det slik at de fire lederstilene som fremkommer her finner man igjen både i relasjonsorientert lederstil og i oppgaveorientert lederstil. Som nevnt tidligere utelukker ikke disse to hverandre, men viser at lederne kan beveger seg disse to (Jacobsen & Thorsvik, 2013). I det neste kapittel vil jeg beskrive metoden jeg har valgt for å svare på problemstillingen min.

Kapittel 4 Metode

I denne studien har jeg undersøkt lederes bevissthet rundt egen bruk av lederstiler. Dette kapittelet tar for seg planlegging og gjennomføring av datainnsamling som ble gjort høsten 2019. Videre vil jeg presentere vitenskapssyn, datainnsamlingsmetode og beskrive analyseprosessen. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for kvalitet, etiske hensyn og utfordringer.

4.1 Metode

Metoden gir oss systematiske retningslinjer å følge for å få kunnskap og etterprøve påstander (Øyen & Solheim, 2013). Ved å bruke verktøy for å beskrive hvordan virkeligheten faktisk ser ut går man fra tankenes verden til den virkelige verden med et ønske om å bekrefte eller avkrefte antagelser. For at svarene på problemstillingen ikke skal være spekulasjoner må man undersøke hvordan de faktiske forhold er. Verktøyene representerer ulike måter å samle inn empirisk data. Disse dataene kan bidra til å utvikle tidligere kunnskap eller gi ny kunnskap som vi ikke tidligere har kjent til (Jacobsen & Thorsvik, 2013) Virkelighetsoppfattelsen bygger på konstruktivisme som tilhører et postmodernistisk perspektiv, som vektlegger hvordan personer uttrykker seg. Konstruktivisme betegner kunnskap som er sosialt forankret og skapes i samhandling mellom forsker og deltager (J. A. Hatch, 2002)

4.1.1 Valg av metode

Basert på problemstillingen min har jeg valgt et kvalitativt design. I innsamling av data skiller man mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Ved Kvalitativ metode går man i dybden, og legger vekt på betydningen. Ved kvantitativ metode er det fokus på utbredelse og antall. Disse to ulike tilnærmingene innebærer vesentlige ulikheter i hvordan forskningen gjennomføres og hvilke data det fører til (Thagaard, 2015).

Mitt formål er å undersøke skoleleders oppfattelse av egen ledelse og sammenligne de ulike ledernes opplevde syn på egen lederstil i ulike situasjoner, og om de er seg bevisst dette. Egen forståelse tilsier at dette er en kompleks problemstilling, fordi den tar sikte på å forklare og

forstå skolelederens opplevelse av virkeligheten av egen ledelse. Johannessen, Christoffersen og Tufte (2016) hevder at ”*Virkeligheten er kompleks. Den består av en uendelighet av gjenstander, mennesker, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger*” (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016). Dette gjør det vanskelig å observere og registrere alt som skjer. Jeg vurderer det derfor som viktig å gå i dybden og prøve å forstå, noe som synes å betinge et kvalitativ forskningsdesign, hvor jeg velger et semi-strukturert intervju som innsamlingsmetode.

Det semi-strukturerte intervjuet gjør at jeg som intervjuer kan følge opp deltagerens fortelling samtidig som jeg får informasjon om fastlagte temaer. Dette gir rom for at temaer som ikke er planlagt på forhånd (J. A. Hatch, 2002). Slike data kan best fremskaffes gjennom samtale og intervju, derav velger jeg en kvalitativ forskningsmetode. Ved kvalitativ forskning må jeg forholde meg til at framgangsmåtene kan endres underveis og ta en annen retning enn planlagt, dette for å gi grunnlag for fleksibilitet (Nilssen, 2012). Dette kan blant annet komme på tale utfra den informasjon dataene gir. Jeg må i løpet av prosjektet vurdere dataene er relevante i forhold til problemstillingen, og om analysen kan føre til interessante resultater (Thagaard, 2015).

4.2 Casestudier

For å finne svar på en problemstilling i en forskningsprosess må man ha en plan for hvordan man skal gjennomføre prosjektet (Øyen & Solheim, 2013). Planen for prosjektet bør være utarbeidet før man kaster seg over selve gjennomføringen. Denne planen kan i korthet deles inn i flere steg for å legge til grunn en gjennomtenkt og systematisk fremgangsmåte (Øyen & Solheim, 2013).

Første steg er å orientere seg om oppgavetyper før man velger tema og presiserer formål og kunnskapsmål. Videre avgrensers en tema og formulerer en problemstilling (Øyen & Solheim, 2013). Dette ligger til grunn for hvordan man konstruerer data for å finne svar på spørsmålene vi stiller. Når det gjelder å konstruere data er det et skille mellom to ulike metoder, casedesign og variabeldesign (Bukve, 2016). For min forskning vil casedesign være mest hensiktsmessig, og jeg velger derfor å omtale dette her.

Casestudie er en strategi, som benyttes ved gjennomgang av en konkret hendelse eller et annet fenomen for å analysere hvilken lærdom man kan dra ut av nettopp denne hendelsen eller dette fenomenet (Yin, 2014). En casestudie blir også definert som intense kvalitative studier av en eller noen få undersøkelsesenheter (S. Andersen, 2013). Tallet på caser i en casestudie er i seg selv ikke avgjørende, men det er ikke likegyldig hva en oppfatter som casen i studiet, noe som kommer an på hva som er formålet med prosjektet.

I grove trekk kan man dele casestudier opp i to ulike retninger. Enkeltcasestudie, som også kan deles inn i flere caser, og komparative casestudier (S. Andersen, 2013). Hvilken studie man velger avgjøres utfra forskningsspørsmålet man bygger forskningen på. I enkelt- og flercase studier bruker man innsamlet data til å konstruere et bilde, eller finne typiske trekk ved det man forsker på. formålet er å finne ut hvilke fellestrekk casene har. I komparative casestudier studerer man variasjon ved å sammenligne et avgrenset tall caser uten bruk av statistiske analyser. Her søker man å finne svar på hvordan og hvorfor de varierer, altså man sammenligner caser for å studere variasjon (Bukve, 2016). Jeg har valgt enkeltcase studie fordi jeg i min problemstilling søker å finne ut og forklare hva som har skjedd, hvorfor det skjedde og hva det betyr for omgivelsene. Selv om jeg studerer flere skoler, så er det analytiske undersøkelsesområdet lederstil.

4.3 En hermeneutisk tilnærming

Ved å benytte kvalitativ metode vil jeg få mye data som skal analyseres og tolkes. Jeg vil søke å forstå aktørenes meninger og tolke handlingene deres. Jeg bør vite noe om hva som er aktørenes intensjoner bak handlingene, og min egen bakgrunn og konsekvenser det får for min tolkning av andres utsagn. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og er knyttet til tolking av tekster og skriftlig materiale (Thagaard, 2015). Denne type tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomen kan tolkes på flere nivå (Nilssen, 2012). Siden min egen bakgrunn kommer fra mange år i skolens ledelse, kan dette ha påvirkning for min tolkning, og jeg må være klar over at resultatene jeg finner kan være selvoppfattet teori. Det er viktig at jeg gjennom mine forkunnskaper spør grundig og kommer med utdypende spørsmål omkring tema. Informanten og jeg snakker samme språk og vil forstå hverandre på en fordelaktig måte.

4.4 Utvalg

Skoleledere i Bergen er ikke en homogen gruppe, men heller et mangfold. Et mål er å skape overføringsverdi for andre, selv om denne studien ikke på noen måte presenterer generaliserte funn. Det kvalitative designet har som mål å fremskaffe dybdekunnskap om hvordan skoleledere tenker om egen lederstil. Jeg har valgt å møte både kvinner og menn med ulik erfaring, både lang og kort. Jeg har møtt ledere fra ulike bydeler, for å få et mangfold. Jeg har også valgt skoler av ulik størrelse, men valgt bort de minste for å enklere kunne anonymisere deltagerne, da det ved mellomstore og store skoler er flere mellomledere i tillegg til rektor. Utvalget gjør det vanskelig å si noe sikkert om hvordan kjønn, alder og erfaring påvirker valg av ledelse. Utvalget representerer en bredde av erfaringer og kontekster, som vil gi et bilde av hvordan skoleledere opplever deres egen ledelse. Målet mitt er å bygge kunnskap som kan gi innspill som kan bidra til refleksjoner om egen praksis for andre.

Jeg som forsker gjorde et strategisk utvalg av informanter til dette prosjektet, og i forhold til problemstillingen gjorde jeg et utvalg av informanter som har egnede kvalifikasjoner. Et av målene ved å velge strategisk utvalg innebærer å velge ut deltagere som er typiske i forhold til det som studeres. At deltageren er typiske vil i denne sammenhengen si at de representerer bredde og variasjoner (Thagaard, 2015). Utvalget består av 6 personer og oppfølger kriteriene: menn, kvinner, avdelingsledere og rektorer med variert bakgrunn, både erfaring som ledere og utdanning, og i tillegg både mellomstore og store skoler. I utvalget er det tre rektorer og tre avdelingsledere. En retningslinje i kvalitativ utvalg er at antall deltagere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser, siden denne typen analyser er både tidkrevende og ressurskrevende (Thagaard, 2015).

4.4.1 Adgang til feltet

Jeg har i utvalget valgt å benytte meg av mitt, etter hvert, store nettverk, som jeg har utviklet etter mange år som skoleleder i Bergen kommune. Jeg valgte å ta direkte kontakt med noen av deltagerne, mens andre kontaktet jeg pr epost. Intervjuer i kvalitative studier kan oppleves

personlige og i noen grad nærgående, derfor benyttet jeg meg av det Thagaard (2015) kaller for *tilgjengelighetsutvalget*, som vil si at utvalget var basert på at de var tilgjengelig for meg. Jeg laget meg en liste med mulige informanter som jeg kjente til ved ulike skoler, før jeg tok kontakt med dem. Alle informantene jeg tok kontakt med hadde de egnede kvalifikasjonene. Alle synes at tema for oppgaven var spennende og sa seg villig til å delta. Jeg sende en offisiell forespørsel vedlagt informasjonsskriv og samtykkeskjema godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) pr e-post til hver deltager. I e-posten spurte jeg om de kunne foreslå et tidspunkt som passet dem og at jeg kunne møte dem på deres arbeidsplass. Dette gjorde jeg for å gjøre det enklere for deltagerne å finne tid i en travel arbeidsdag. To av deltagerne svarte umiddelbart, mens jeg måtte purre på de øvrige. Siden jeg ønsket å komme i gang med prosessen, så var det noen av de forespurte som ikke kunne delta. Jeg endte da opp med seks informanter.

4.5 Intervjuguide

Ved utarbeidelse av intervjuguiden er det i følge Thagaard (2015) viktig å fokusere på å stille spørsmålene slik at de inviterer deltagerne til å reflektere over temaene og oppmuntre dem til å gi fyldige kommentarer. Å stille gode spørsmål som gir gode svar, er et viktig moment i forskningen, og handler om, og handler om valg av ord og formuleringer. (Leseth & Tellmann, 2014). I utarbeidelsen av intervjuguiden prøvde jeg å formulere spørsmål som var åpne, noe som Leseth og Tellmann (2014) mener er å anse som en ”*gylden regel*”, og som inviterte til refleksjon og at de oppmuntret kandidaten til å fortelle (Leseth & Tellmann, 2014). Siden jeg selv har jobbet som leder i mange år, satt jeg meg selv i deres sted da jeg valgte ut formuleringene. Thagaard (2015) sier at intervjuer inneholder tre grunnleggende prinsipper for utforming av intervjuguiden. Disse er delt inn i hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prøber (Thagaard, 2015).

4.5.1 Utforming

Hovedspørsmålene er essensen i intervjuguiden. Disse legger grunnlaget for kandidatens refleksjon, og er utledet fra problemstillingen (Thagaard, 2015). Utarbeidelsen av disse var

det som tok lengst tid da det var viktig for meg å ha en induktiv tilnærming, hvor målet er å få tak i deltageres perspektiver. Derfor forsøkte jeg å formulere spørsmålene beskrivende, enkle og konkrete (Nilssen, 2012). I det videre arbeidet med intervjuguiden utarbeidet jeg oppfølgingsspørsmål. Disse spørsmålene formuleres som naturlige overganger til videre refleksjon rundt hovedspørsmålene, dette for å få flere detaljer og nyanser til temaene, begreper og situasjonene deltagerne beskriver (Thagaard, 2015). Spørsmålene formuleres ulikt, de kan være rettet mot deltagerne for å utdype et tema eller for å få nærmere beskrivelser av konkrete hendelser. Disse spørsmålene utfordrer og oppfordrer deltagerne til å utdype og presentere konkrete situasjoner i relasjon til utsagn. Det siste grunnleggende prinsippet er proper, som er viktige spørsmål og kommentarer som benyttes for å holde flyt i samtalen (Thagaard, 2015). Poenget med prober er å vise og gi deltageren kort respons som signaliserer interesse for det som blir sagt, oppmuntrer til å fortsette og at en ønsker mer informasjon (Thagaard, 2015).

Ved gjennomføring av intervjuet mener Thagaard (2015) at det er viktig å begynne intervjuet med et nøytralt emne. Jeg valgte derfor i intervjuet å innlede med spørsmål om bakgrunn og erfaring. Videre snakket vi om hvorfor kandidaten ble leder og hva som har vært med å forme han som leder. I analysen har jeg sett at valgte temaer i intervjuguiden har jeg passer inn i kategoriene kunnskap, bevissthet, utøvelse og relasjoner. Disse kategoriene går jeg nærmere inn på i kapittel 5, Analyse.

Hver kategori inneholder temaer som baserer seg på teoretiske forklaringer på lederstiler. Jeg har vektlagt spørsmål som søker å gi svar på lederens opptreden og atferd i ulike situasjoner, i møte med sine ansatte og andre tilknyttet skolen. Jeg har også prøvd å få frem hvilken kunnskap lederne har om de ulike måter å lede på og hvordan denne kunnskapen viser seg i deres bevissthet i utøvelse av ledelse. Jeg har også vektlagt å få frem hvilken betydning relasjoner har innenfor de ulike måtene de leder på. Jeg valgte å innta en lyttende holdning på den ene siden og samtidig ta ansvar for å drive samtalen videre. Oppmerksomheten min var helt og fullt rettet mot deltageren og samtidig viste jeg interesse og engasjement ved å gi respons til dens fortelling. Målet var å utvikle en trygg og god atmosfære under intervjuet.

4.6 Pilotintervju

Jeg valgte å gjennomføre et pilotintervju for å øve meg på gjennomføring av intervju som metode og for å vurdere om jeg måtte gjøre justeringer på intervjuguiden. Det var veldig nyttig erfaring som gjorde at jeg justerte på noen av spørsmålene. Jeg gikk gjennom intervjuguiden på nytt og omformulerte noen av spørsmålene slik at de la bedre til rette for fyldige beskrivelse. Noen av spørsmålene var stilt som ja/nei spørsmål, disse omformulerte jeg slik at de oppfordret til lengre svar. Spørsmålet, ”hvilke lederstiler kjenner du til?” ble erstattet av ”jeg kunne tenke meg å høre hva du legger i begrepet lederstiler”. Justeringene innebar en større variasjon av spørreord (J. A. Hatch, 2002). Jeg lærte også at jeg måtte gi deltagerne mer tid til å tenke gjennom spørsmålene før de svarte.

Pilotdeltageren var en bekjent fra mitt ledernetverk, som hadde kjennskap til meg som person, min utdanning og erfaring som skoleleder. Erfaringen jeg gjorde meg som forsker ved at jeg kjente kandidaten, var at jeg følte en større ro før intervjuet og at selve intervjusituasjonen ble en god opplevelse av mestring. Det at pilotintervjuet gikk bra gjorde at jeg hadde større selvtillit da jeg skulle intervju de andre deltagerne.

4.7 Gjennomføring og bearbeidelse

Alle intervjuene ble gjennomført på intervjudeltagernes arbeidsplass og deres kontor. Alle deltagerne tok godt imot meg og ga inntrykk av at de hadde satt av tid til intervjuet, slik at vi ikke skulle bli forstyrret underveis. Etter en kort innledning ble det en naturlig overgang til intervjuet. Alle intervjuene foregikk uten at vi ble avbrutt. Ved to anledninger var det støy utenfor kontoret, men lederen viste ikke tegn til å bli forstyrret av dette. Innledningsvis før hvert intervju, ble det en kort instruksjon om hva som skulle skje. Denne inngangen var lik for alle deltagerne (se vedlegg 4, intervjuguide). Alle deltagerne signerte samtykkeskjema ved oppstart, og alle hadde lest gjennom informasjonsskrivet (se vedlegg 2, informasjonsskriv). Jeg tok opp samtalen på diktafon, noe alle var informert om på forhånd.

De fleste intervjuene fløt godt fra begynnelse til start. Noen av intervjuene var tidvis preget av at deltagerne måtte tilpasse seg situasjonen. Dette hadde jeg full forståelse for og prøvde å følge opp med enkle spørsmål for å få deltageren videre i fortellingen. Det kunne virke som at de trengte tid til å venne seg til at jeg søkte utfyllende beskrivelser. Jeg tolket ikke dette som motvilje, men mer som at det var uvant for dem å sette ord på deres dagligdagse gjøremål og innse at det var nettopp disse fortellingene som var interessante for meg.

Intervju er en krevende teknikk, og det krever god intervjuteknikk for å få frem utfyllende fortellinger (J. A. Hatch, 2002). Ved gjennomføring av de første intervjuene opplevde jeg, uerfaren som jeg var, at samtalen noen ganger stoppet opp og at jeg nølte litt med å formulere oppfølgings spørsmål. Da jeg ble bevisst denne utfordringen, ble det lettere å være forberedt på slike pauser og det fløt bedre etter hvert.

4.7.1 Transkribering

I transkriberingsfasen har jeg omgjort lydopptak fra intervjuene til tekst. Dette er en prosess som ikke kan bli helt nøyaktig (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg begynte transkriberingen av intervjuene samme dag eller innenfor et par dager etter at jeg hadde gjennomført disse. Da hadde jeg fortsatt samtalen godt i minne, samtidig som jeg husket hvordan deltageren var i intervjusituasjonen.

Transkribering er en krevende prosess, som krever mye tid. Det ble mye spoling og gjentakelser av setninger for å sikre meg at jeg fikk frem nøyaktig det som ble sagt. Dette er viktig arbeid, for å etterstrebet å gjengi det deltagerne har sagt så ordrett som mulig, og for å sikre meg at elementer som kunne hatt betydning for meningsinnholdet ikke blir borte i løpet av prosessen (Nilssen, 2012). Jeg har derfor tatt med så mange nyanser som mulig, markert pauser og kontekstbeskrivelser som latter, nøling, kremting og avbrytelser. For å sikre anonymitet har jeg valgt å transkribere alle intervjuene til bokmål. Etter hver transkribering lyttet jeg gjennom intervjuet på nytt for å kunne korrigere feil og mangler i teksten.

4.7.2 Analysearbeidet

Jeg brukte lang tid på selve analysearbeidet. Det gikk gjennom flere faser før jeg fant en strategi som gjorde at jeg kom inn i en systematisk fase. Jeg leste gjennom alle intervjuene hver for seg flere ganger med et uformelt analytisk blikk for å danne meg en mening om hvordan jeg skulle gripe an selve analyseprosessen. I denne prosessen markerte jeg relevante utsagn og satt navn på fenomener, før jeg laget oversiktsplansjer for hvert intervju hvor jeg noterte spørsmål til teksten. Dette kaller Nilssen (2012) for koding. Kodene i plansjene tilhørte navn på ulike fenomener og utsagn som ble gruppert i kategorier. Selv om jeg i prosessen med gjennomlesing hadde en åpen og induktiv innfallsvinkel, ble det jeg så og hvilke navn jeg satt på koder og kategorier påvirket av min kunnskap om feltet (Nilssen, 2012). Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene sorterte jeg transkripsjonene av intervjuene i fire dokumenter, kunnskap, bevissthet, utøvelse og relasjoner. Disse dokumentene gjorde at jeg kunne distansere meg fra deltagerne over til et mer begrepsmessig fokus, og ga meg også de fire endelige kategoriene som jeg videre vil presentere og utdype i Kapittel 5.

4.8 Kvalitet i undersøkelsen – reliabilitet og validitet

Begrepene reliabilitet og validitet er sentrale begreper knyttet til forskningens kvalitet (Thagaard, 2015). reliabilitet sier noe om troverdigheten av undersøkelsens data, hvilke data man bruker, hvordan man samler de inn og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2016). Validiteten knyttes til kunnskapens gyldighet og bekreftbarhet ved å stille spørsmål til problemstillingen, bruk av teori, analysen og presentasjon av resultater (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil videre ta for meg begrepene og hva som tilstrebes i denne oppgaven.

4.8.1 Reliabilitet

Thagaard (2015) spør om en kritisk leser vil bli overbevist om forskningens pålitelighet, og om den er utført på en tillitsvekkende måte. Det handler om at forskeren klarer skillet mellom informasjonen hun har fått under feltarbeidet og egne vurderinger av denne informasjonen (Thagaard, 2015). De kategoriene og sammenhengene jeg har funnet i denne studien er preget av min forståelse av det som er blitt sagt i intervjuene. Funnene er tolkerens egen forståelse av de intervjuedes egne synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg hadde likevel som mål å være mest mulig åpen uten å ha for mange forutinntatte synspunkter som farget tolkningene.

Jeg har benyttet meg av et kvalitativt intervju som instrument. Jeg har forsøkt å øke studiens troverdighet ved at jeg har planlagt spørsmålene i intervjuguiden nøye, dette for å unngå å stille ledende spørsmål. Oppfølgingsspørsmålene jeg har brukt har vært åpne, og ikke ledende. Jeg har også forsøkt å skape en tillitsfull situasjon slik at informantene skulle føle at de kunne svare så ærlig som mulig, slik at jeg skulle unngå at de svarer det de tror jeg vil høre. For å styrke reliabiliteten i studien har jeg underveis gjort rede for hvordan studien er gjennomført og hvordan denne prosessen har foregått. Ved å følge det som er anbefalt analyseprosedyre innenfor hermeneutisk tilnærming, håper jeg å ha ivaretatt reliabiliteten tilstrekkelig i denne oppgaven. Målet har vært å i størst mulig grad gjengi hovedinnholdet i det informantene fortalte. Reliabilitet baserer seg også på om forskeren redegjør for hvilken betydning erfaringer i feltet har for de data som er samlet inn (Thagaard, 2015). Dette kommer jeg nærmer inn på senere i oppgaven.

4.8.2 Validitet

Jacobsen (2015) skiller mellom intern og ekstern gyldighet i validitetsbegrepet, som vil si om forskeren har fått tak i det hun ønsket og om det hun har funnet kan overføres til andre mennesker (Jacobsen, 2015). Intern validitet tar opp spørsmålet om forskningsfunnene samsvarer med virkeligheten og hvor sammenfallende de er i forhold til virkeligheten. Den eksterne validiteten handler om funnene kan overføres til andre situasjoner, altså hvor generaliserbare de er (Krumsvik, 2014). Når svarene skal fortolkes og settes inn i en større sammenheng, er det viktig at de ikke tas ut av kontekst og tolkes anneledes enn de var tiltenkt.

Metoden og designet av oppgaven mener jeg derfor har fulgt det som er vanlig for å holde tilstrekkelig nivå for å innfri kravet om validitet.

4.9 Forskningsetiske betraktninger

Ved all forskning som gjøres med mennesker må etiske refleksjoner og vurderinger gjøres gjennom hele prosessen (Thagaard, 2015). De to viktigste etiske aspektene er at deltagerne gir sitt informerte samtykke, og at de ikke blir skadelidende fordi de deltar (Nilssen, 2012). Deltagerne må vite at deltagelse er frivillig og at de kan avbryte deltagelsen om de ønsker. Deltagerne må også få opplysninger om anonymitet, som vil si at identiteten deres holdes skjult. Det må også komme frem hvor og hvordan data vil bli oppbevart, og hva som vil skje med data etter at oppgaven er ferdig (Everett & Furseth, 2012). Dette er kriterier jeg har forhold meg til.

Ved valg av metode, tar man også etiske valg (Leseth & Tellmann, 2014). Som kvalitativ forsker er jeg avhengig av at andre stiller seg til disposisjon og lar meg slippe inn i livet deres, deler sine tanker og refleksjoner med meg. Med dette gir de meg en tillit som jeg som forsker må etterleve. I kvalitativ forskning ligger det et etisk ansvar som jeg må forholde meg til gjennom hele prosessen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som blant annet skal ivareta etiske krav i forholdet mellom forsker og deltaker (NESH, 2016). Videre i kapitlet vil jeg se nærmere på etiske prinsipper og hensyn jeg har vektlagt for å ivareta både kandidatene som har stilt opp, men også for å ivareta oppgavens reliabilitet og valibilitet.

4.9.1 Forskningsetiske hensyn

Prosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) (vedlegg 1). Ved forskning på enkeltindivider er det et prinsipp at deltakelsen er frivillig, avgjørelsen skal være tatt basert på utfyllende informasjon og deltagerne skal når som helst kunne trekke seg fra prosjektet og være trygg på at alle data slettes. Samtykket må være gitt av personer som har

forutsetninger til å samtykke og det skal være dokumenterbart (NESH, 2016). Som tidligere nevnt hadde jeg utarbeidet et informasjonsskriv (Vedlegg 2) og et samtykkeskjema (Vedlegg 3) som deltakerne mottok og hadde lest i forkant av intervjuet. Alle deltakerne hadde lest informasjonsskrivet på forhånd og fikk da mulighet til å stille meg spørsmål og avklare eventuelle uklarheter før de signerte samtykkeskjema. Jeg fikk da en ny mulighet til å understreke at deltakelsen var frivillig. Deltakernes anonymitet er iveretatt ved at jeg allerede ved transkripsjonen hadde gitt deltakerne pseudonym. Som tidligere nevnt, er alle intervjuene transkribert til bokmål, uavhengig av hvilken dialekt deltakerne hadde.

Alle deltakerne uttrykte at de synes det var interessant og potivt å delta. De så verdien i å ta seg tid til å reflektere rundt egen ledelse og kunne snakke høyt om sin situasjon. Da jeg avslutningsvis i alle intervjuene spurt om deltakerne så en nytteverdi i å delta, bekreftet de at dette intervjuet var en fin mulighet for å stoppe opp og tenke gjennom egen praksis.

4.9.2 Forskerrefleksivitet

Jeg har gjennom dette kapitlet etterstrebet å være transparent og åpent fortalt hvilke strategier jeg har valgt og hvorfor. Et annet aspekt er min forkunnskap innenfor tema jeg forsker på. Forforståelse er viktig for den setter oss i gang og gir oss retning, samtidig som den kan hindre en profesjonell avstand (Nilssen, 2012). Jeg har gjennom prosessen vært bevisst min forkunnskap innenfor feltet skoleledelse, og det jeg har tatt med meg inn i prosjektet av følelser og kunnskap. Jeg vil nå redegjøre for dette fordi jeg vil gi oppgaven troverdighet gjennom å vise forståelse for egen subjektivitet og dermed bidra til å holde forskerblikket (Nilssen, 2012).

Jeg har jobbet 25 år i skoleverket, i ulike stillinger på ungdomstrinnet. De siste 15 årene har jeg vært avdelingsleder på ulike skoler i og utenfor Bergen Kommune. Jeg har jobbet 100% samtidig som jeg har tatt denne videreutdanningen. Dette er noe som jeg synes har vært positivt i forhold til overføring av teori til praksis. I jobben min har jeg møtt på og samarbeidet med mange ulike skoleledere, jeg har også hatt flere ledere over meg og på samme nivå som meg. Som jeg har nevnt innledningsvis i oppgaven min har jeg vært med på en omorganisering av skoleledelsen i Bergen Kommune, og i denne prosessen har jeg hatt

mulighet til å ha ekstra fokus på min egen ledelse, men også utfordringer vi ledere har. Derav har problemstillingen vokst frem. Med meg inn i prosjektet hadde jeg en antagelse om at skoleledere ikke hadde en bevissthet rundt egen lederstil. Denne antagelsen måtte jeg forkaste tidlig i prosessen, hvor det ble klart for meg at kunnskapen om lederstiler var der, det var bare betegnelsen som ikke ble brukt.

Med min bakgrunn ble det forholdsvis enkelt å forstå henvisninger deltakerne hadde til hverdagsarbeidet. Lederne forstod at de snakket med en som hadde kjennskap til deres arbeidshverdag, noe som jeg oppfattet bidro til økt tillit og hadde gunstig effekt på relasjonen mellom oss.

Intervjudeltakerne jeg har valgt ut kommer fra både barne- og ungdomsskoler. Det var viktig for meg å også inkludere barneskoler, da jeg har en ensidig erfaring fra ungdomstrinnet. Det var likevel ikke aktuelt for meg å utelukke ungdomsskoler på dette grunnlaget, da jeg ville ha en diversitet i utvalget mitt. Dette til tross for at muligheten for at jeg kunne identifisere meg for nært med feltet var tilstede (Nilssen, 2012). Underveis i prosessen har det forundret meg at sammenlikninger med min egen opplevelse av det å være leder ikke har vært fremtredende. Jeg har beholdt forskerblikket og oppmerksomheten min har vært på deltakerne og deres fortellinger. Jeg er likevel klar over at min forkunnskap ubevisst kan påvirke meg (Leseth & Tellmann, 2014).

I løpet av prosessen med gjennomføring av intervjuene har ulike opplevelser fått meg til å reflektere over min rolle som intervjuer. Jeg hadde ved noen av intervjuene en følelse av at deltakerne søkte min godkjennelse ved at de gjerne brukte utsagnet ”ikke sant”, noe som sa meg at de ønsket min bekreftelse underveis og at de svarte ”riktig” på spørsmålene. Dette til tross for at jeg innledningsvis hadde gjort dem oppmerksom på at jeg var der for å høre dere fortelling og deres sannhet. Da jeg hadde opplevd dette første gang gjorde det meg bevisst på hvordan jeg skulle reagere ved slike anledninger for understreke at det ikke finnes riktige og gale svar i deres fortellinger. Motsatt opplevde jeg også at deltakeren styrte samtalen på en måte som om at jeg ikke var tilstede, og det var lite behov for oppfølgingsspørsmål. Alt i alt var opplevelsen jeg satt igjen med etter intervjuprosessen god, jeg følte at jeg i hovedsak hadde god kjemi og kontakt med deltakerne.

Kapittel 5 Analyse

Utgangspunktet for denne undersøkelsen er problemstillingen:

”Hvilke lederstiler benytter ledere seg av i ulike situasjoner, og hvordan er ledere bevisst sin bruk av lederstiler i ulike situasjoner?”

Lederne jeg intervjuet viste stort engasjement og positiv innstilling til sine oppgaver. De ga uttrykk for at de ikke kunne sette ord på hvilke lederstiler de benyttet, men gjennom analyse av intervjuene kom det frem at alle beskrev ulike lederstiler, uten de nødvendigvis kunne navngi disse. Analysearbeidet resulterte i fire kategorier som jeg har kalt *Kunnskap* om bruk av lederstiler; *Bevissthet* rundt egen praksis; *Utøvelse* av lederstiler i ulike situasjoner; *Relasjoner* og bruk av lederstiler i møte med ulike personer og grupper.

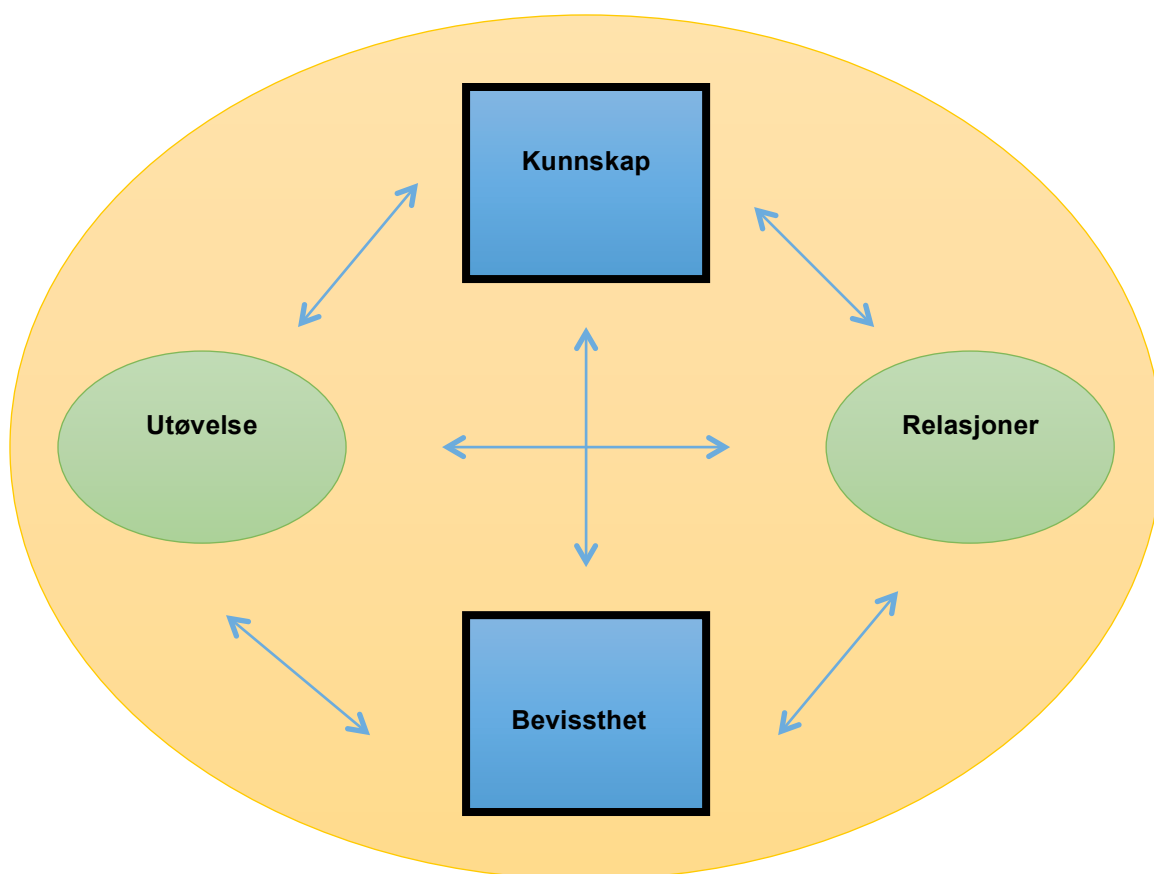
Med utgangspunkt i fortellingene om hvordan lederne ser på sin egen ledelse vil jeg prøve å vise hvordan disse kategoriene henger sammen og på hvilken måte de påvirker hverandre. Jeg vil bruke deltagerens fortellinger som eksempler på dette. Tabellen nedenfor viser de fire kategoriene: kunnskap, bevissthet, utøvelse og relasjoner, med en kort beskrivelse av disse.

Kategorier	Beskrivelser av kategoriene
Kunnskap	Kunnskap om ulike måter å lede på
Bevissthet	Hvordan lederne definerer seg som ledere, hva de legger i dette og betydningen for egen praksis
Utøvelse	Lederens valg av handlinger i ulike situasjoner
Relasjoner	De sosiale relasjonene og samhandling mellom de ulike aktørene, og bruk av lederstiler i møte med ulike personer og grupper

Tabell 1. De fire kategoriene: *kunnskap, bevissthet, utøvelse, relasjoner*

Disse kategoriene påvirkes og påvirker hverandre. For eksempel vil kunnskap om det å lede kunne påvirke bevissthet om egen ledelse, samtidig som bevissthet kan påvirke utøvelse av egen ledelse. Relasjoner er veldig sentralt i ledernes utøvelse av ledelse og påvirker og påvirkes alle kategoriene.

De fire kategoriene og relasjonene mellom dem utgjør det jeg til sammen har valgt å kalle lederens *mulighetsrom* for å utøve ledelse. Videre i dette kapitlet vil jeg ha hovedfokus på relasjonene mellom de fire kategoriene. Basert på mine empiriske funn har jeg utviklet en modell for å illustrere relasjonene mellom de ulike kategoriene. Med figuren prøver jeg å fremstille kategoriene som individuelle, samtidig som de påvirker og påvirkes av hverandre.



Figur 3. Relasjon mellom kategoriene.

I mine funn tyder på at mine informanter forklarer at de har en bevissthet omkring å lede. Derfor velger jeg, basert på mine funn, å karakterisere denne kategorien som en driver. Bevissthet påvirker alle kategoriene. Er man bevisst sin rolle som leder påvirker dette både hvordan du utøver ledelse og relasjoner til de man leder. Kunnskap er også å anse som en driver, men av en annen karakter. En av lederne påpeker at kunnskap er grunnmuren i det å være leder. Kunnskapen påvirker alle aspekter rundt det å være leder. Kunnskap gir erfaring, erfaring gir trygghet, som igjen påvirker utøvelse av lederskap, mens utøvelse påvirker relasjoner.

Bevissthet og kunnskap kan altså sees på som drivere for de to kategoriene utøvelse og relasjoner, men det er viktig å understreke at de to førstnevnte kategoriene ikke er viktigere enn de to sistnevnte for lederens mulighetsrom.

Deltagerne i undersøkelsen har fått pseudonymene Sølvi, Mette, Helge, Jarl, Lars og Anita.

5.1 Lederens bevissthet som en forutsetning i mulighetsrommet

Med utgangspunkt i deltagernes beskrivelser, forstås *bevissthet* som hvordan de definerer seg som ledere, og hva de legger i dette. De reflekterer rundt sine personlige egenskaper og hvordan dette spiller inn på egen praksis. *Bevissthet* om egen praksis er veldig sentralt. Dette gjelder i alle situasjoner en leder er i, både formelt og uformelt. Som leder av en organisasjon er du ansiktet utav og din fremtreden og handlinger spiller en rolle for både tiltro og resultater. Et eksempel kan være foresattes tiltro til lederen. Dette er viktig for at foresatte trygt skal sende sine barn til skolen og har tro på at akkurat denne skolen sikrer deres barn den utdanning og trygghet de har krav på.

5.1.1 Anita og Jarl

For å beskrive kategorien *bevissthet* vil jeg presentere Anita og Helge. Slik de beskriver *bevissthet* og betydningen av den. Selv om deres fortellinger er ulike, omtaler de flere av de samme sentrale faktorene. Deres fortellinger favner også det sentrale fra alle intervjuene knyttet til kategorien.

Anita har lang erfaring fra skolen, både som lærer og som leder. Hun har også noe lederutdanning. Anita trives veldig godt i rollen som leder, og sier at hun alltid har sett på seg selv som en ledertype. Da hun ble leder gikk hun fra å være lærer til å være leder på samme skole. Hun forteller om overgangen, hvor hun følte hun hadde en fot i hver leir. Da var det veldig viktig for henne å være bevisst sin rolle som leder.

Ja, det var en stor omveltning å gå fra å jobbe tett sammen med de andre lærerne til å skulle være lederen deres. Da var det viktig for meg å tenke på dette, at jeg var bevisst på hvordan jeg fremsto. Sånn at de skulle ha tiltro til meg, respektere meg som leder. Dette med bevissthet om valg jeg tar som leder har siden, altså videre vært med meg og sentralt i jobben min. (Anita)

I løpet av intervjuet uttrykker Anita flere ganger, som i dette sitatet, at hun har erfart at det å være seg bevisst sin rolle som leder er sentralt i jobben. Det gir henne trygghet i rollen og gir henne verktøy til å håndtere situasjoner, både forutsette og uforutsette.

Når hun blir spurt om hun kan si noe om hva hun konkret legger i dette forteller hun:

I min jobb som mellomleder har jeg en rådgivende funksjon, det vil si at jeg skal følge opp elever som for eksempel har det vanskelig. Som skolevegring. Da er jeg i møter med elev og foresatte. Jeg må ofte koble inn andre instanser, som barne- og ungdomspsykiatrien (videre kalt BUP) Jeg må også hjelpe lærerne med å håndtere situasjonen. Da tenker jeg over hvem jeg skal møte, hvordan jeg skal gå frem og hvordan jeg skal fremstå, ordlegge meg og sånn. Jeg vil si at jeg velger lederstil. (Anita)

Her kommer det tydelig frem at fortellingen samsvarer med hvilken type leder hun sier selv at hun er. Hun velger strategi i forhold til situasjon og hvem hun møter. I intervjuet nevner Anita ofte viktigheten av å være bevisst sin rolle som leder, særlig som personalleder.

Jeg har personalansvar for ti ulike lærere, de har jo alle sin personlighet, måte å være på både som person og som lærer. Da tenker jeg alltid gjennom, altså ikke alltid, er jo ikke helt manisk og kontrollerende, selv om det kan høres sånn ut. Altså når jeg bare snakker med dem om hverdagslige ting tenker jeg ikke over hva jeg skal si eller hvordan, men når sant skal sies så ligger det nok i bakhodet likevel. Jeg er strikt på at jeg ikke er venner med dem, men kameratslig går greit. Tenker over hva jeg deler av personlig art. Når jeg skal ha en samtale med en lærer, som kan være litt vanskelig, det vil si, om det er noe de sliter med, eller at oppstår situasjoner hvor jeg må "ta de inn på teppet", som man sier. Da forbereder jeg meg mentalt utfra hvem jeg skal snakke med og om hva. (Anita)

Anita viser her høy grad av *bevissthet* rundt sin jobb som leder. Hun er analytisk og forbereder seg til de situasjonene hun kan forberede seg på. Hun forteller også om sin bevissthet rundt uforutsette hendelser.

I min jobb, på en skole med flere hundre elever og foresatte, og ansatte, da skjer det ofte ting man ikke kan forberede seg på. Jeg kan dra fram et eksempel. Når elevene

begynner i 8. Klasse og kommer fra mange ulike skoler, da blir de plassert i klasser som ikke alltid er der de ønsker å være, i første omgang i alle fall. Oftest trives de når de bare gir det litt tid. I høst hadde vi en sånn sak, da var det en mor som ikke var, mildest talt, fornøyd med klassen hennes sønn var plassert i. Da stilte hun opp på skolen og for å "ta oss" som hun kalte det. Hun ropte og skreik og var virkelig ufin. Da var det bare å holde roen. Være rolig, la henne få bli ferdig og prøve å forklare tankene bak klassesammensettingen så godt det lot seg gjøre, ikke tillate meg å bli opphisset selv om hun kalte både meg, rektor og skolen stygge ting, også når hun senere ringte og kalte meg "kråke" var det også bare å være rolig, passe på stemmeleie, og fortsatt snakke kontrollert. (Anita)

Da fulgte jeg opp med spørsmålet "hvordan klarer du å bevare denne roen i slike situasjoner?". Etter å tatt seg tid til å reflektere over spørsmålet sier hun:

Jeg tenker at det kommer av den kunnskapen jeg har om det å være leder. Den kommer både fra erfaring jeg har bygd meg opp som leder og den faglige kunnskapen jeg har fått ved å ta videreutdanning innenfor ledelse. Jeg vet jo av erfaring at det å hisse seg opp i slike situasjoner bare eskalerer dem. Vi vil jo ha et godt samarbeid med foresatte, selv om de til tider kan være både urimelige og ufin. (Anita)

I intervjuet med Jarl bekrefter han at han anser *bevissthet* rundt egen rolle som leder er viktig. Jarl har lang erfaring fra ulike roller i skoleverket, både som lærer og leder. Han har opparbeidet seg mye erfaring med å håndtere ulike situasjoner og mennesker. Han sier han er veldig bevisst på denne rollen og hva den innebærer.

Det vil jeg nok tenke i mitt hode at jeg gjør det. Det er ikke tilfeldig det jeg sier og gjør til de forskjellige. Jeg vet jo ikke lenger hva som skjer i klasserommet, jeg kan ha noen meninger om det... men jeg er ikke nok i klasserommet til å ha noen kvalifiserte eller sterke meninger om det... også kan jeg godt gjenkjenne god læring og god undervisning... og jeg kan godkjenne god refleksjon rundt og delta i samtale med lærerne, men det er vanskelig for meg å sette ned foten og si at dette kan vel ikke fungere. (Jarl)

Her viser han *bevissthet*, kjennskap og hvilke begrensninger sin rolle som leder utgjør.

Videre i fortellingen viser han også en annen side, hvor han motsier sin forståelse av denne bevisstheten.

... samtidig har jeg jo lang erfaring fra klasserommet, og verden har ikke forandret seg så mye, jeg er leder, jeg er pedagog og har vært i mange klasserom.... Så jeg er ikke frakoblet. (Jarl)

Videre viser han også at det finnes en konflikt mellom det han forteller og det han mener han er bevisst på.

Jeg tenker ikke i gjennom på forhånd hvordan jeg skal være før et møte med en ansatt for eksempel.... Det kommer bare av seg selv ut fra den erfaringen og bakgrunnen jeg har. Jeg kan gjerne forberede møte og innhold og er bevisst på hvem jeg skal møte... men setter meg ikke bevisst ned og tenker på at dette må jeg si og gjøre nå. Men gjør det gjerne med en foreldre, et møte der en foreldre skal være tilstede. Det er noe med at vi ikke har noen relasjon i utgangspunktet. Dette er nye mennesker og jeg skal fremstå, ikke som kollega, men som en profesjonell part. I Møte med foreldrenes arbeidsutvalg (heretter kalt FAU) møter jeg på vegne av skolen, og der tenker jeg det også er viktig å... hva skal jeg si... jeg må fremstå som en leder. Jeg må jo fremstå som en leder som vet hva jeg snakker om. Så der må jeg faglig og praktisk forberede meg. Jeg ønsker jo å fremstå som jeg har en oversikt med det jeg driver med når vi møtes for.... Ellers så føler jeg at den stilen, den måten jeg velger å være på... Jeg prøver å ikke være for pretensiøs på dette, men det skal være såpass at det passer sammen med være en profesjonell leder (Jarl)

Fordi alle mennesker er ulike mener Jarl at det er umulig å være forberedt og tenke gjennom på forhold hvordan han skal være og agere.

Men det er ikke sånn at "one size fits all".... Men det kan like gjerne være en forskjell mellom to ulike lærere som det kan være en forskjell mellom renholder og lærer... så i så fall ... ja.. jeg prøver å være bevisst på det. Vi har alle våre roller. (Jarl)

5.2 Kunnskap som en forutsetning i mulighetsrommet

I mine funn anses *kunnskap* som en driver i mulighetsrommet fordi den sammen med bevissthet danner grunnlaget for ledelse. Alle lederne er enige om at det er viktig å ha *kunnskap* om ledelse uten at de nødvendigvis har lederutdanning eller kan kategorisere de ulike lederstilene. Kunnskapen har de hentet fra å være interessert i ledelse, de har som en av lederne sier, ”*selv valgt å jobbe som leder*”. De peker også på at erfaring er en viktig del av erfaringsbanken som gir økt *kunnskap*. For å illustrere betydningen av *kunnskap*, skal Sølvi få bruke sin stemme til å representere lederne. I de tilfeller hennes stemme ikke er tilstrekkelig for å presentere ledernes opplevelser, slipper andre ledere til for å supplere.

5.2.1 Sølvi

Sølvi har jobbet både som lærer og leder i skolen. Først jobbet hun ni år som lærer, før hun ble leder. Hun har jobbet både som avdelingsleder og rektor. Hun har i tillegg en del lederutdanning. I intervjuet med Sølvi har hun mye fokus på erfaringen som har gitt henne *kunnskap*. Hun viser også høy grad av faglig kunnskap om ledelse.

Begrepet ledelse isolert sett handler om ulike måter å lede på, være på som leder. Og jeg tenker at en leder ikke bare har en lederstil, men ulike stiler i ulike settinger. Du er ikke bare en type leder, det kommer helt an på situasjonen, så du kan svitsje mellom ulike stiler. (Sølvi)

I tillegg til den videreutdanningen Sølvi har i ledelse viser fortellingen hennes også hvor mye de ulike erfaringene hun har gjort på sin lederreise har hatt å si for hennes *kunnskap* om ledelse.

Jeg ble kastet ut på dypt vann i starten, jeg fikk mye frihet og tillitt. Jeg fikk lov til å gjøre ting veldig på min måte. Fikk på en måte gå mine veier som leder. Så det har

nok formet meg at jeg fikk det ansvaret såpass tidlig. Jeg måtte se løsningene og finne ut av utfordringene. (Sølvi)

Når Sølvi forteller om erfaringene hun har ervervet seg snakker hun med stor entusiasme og glød, noe som gir inntrykk av at reisen hennes har lagt et viktig grunnlag for hennes *kunnskap* og bevissthet i lederjobben. I tillegg til egen erfaring peker flere av lederne på hvilken betydning en tidligere leder har hatt for deres utvikling som leder. Helge forteller om at han har hatt mange dyktige ledere selv som han har lært mye av. Både på godt og vondt, som han uttaler.

Jeg har hatt to ledere, som begge to har vært forbilde, men med ulike typer lederstiler. Noe av det jeg lærte av disse lederne var blant annet relasjonskompetanse og strategier som bør brukes inn i pedagogisk arbeid for å få gjennomslag, men også inn i personalarbeid. (Helge)

De fleste lederne forteller at den viktigste kunnskapen har de fått gjennom erfaring. Noen av lederne har også lederutdanning, noe de peker på som et viktig tillegg for å gi dem faglig trygghet. De som ikke har lederutdanning forteller at de gjerne holder seg oppdatert ved å lese faglitteratur. Helge påpeker at han er veldig interessert i å holde seg oppdatert for nye strømninger innenfor fagfeltet ledelse, og at det er hans plikt som leder å holde seg oppdatert. Han forteller:

Selv om jeg ikke har formell lederutdanning så har jeg lest veldig mye litteratur om ledelse, tror kanskje like mye som de som tar utdanning. (Helge)

En faktor som skiller lederrollene fra andre roller, er at de blant annet fungerer i problemsoner der det ikke er rutinebestemt og klart hva som er riktig å gjøre. De må ta avgjørelser som det ikke finnes en fasit på (Strand, 2007). For å ta beslutninger i disse problemsonene og ellers i deres arbeidshverdag kan det se ut til at *bevissthet* og *kunnskap* er avgjørende. Har lederne *kunnskap* om ledelse generelt og egen ledelse har de grunnlaget for å ta avgjørelser og håndtere arbeidsoppgavene sine. Bevissthet om utøvelse av egen ledelse går som ”hånd i hanske” med denne kunnskapen. Disse to driverne spiller inn på de to andre kategoriene utøvelse og relasjoner. Jeg vil videre vise hvordan mine funn min viser dette.

5.3 Utøvelse som en forutsetning i mulighetsrommet

Med kategorien *utøvelse* tenker jeg på lederens valg av handlinger i ulike situasjoner. Alle lederne har startet sine skolekarrierer som lærere. Dette legger alle lederne vekt på som viktig i forhold til forståelse av å kunne utføre jobben som leder. De har en grunnleggende forståelse av hvordan organisasjonen er bygd fra det å være klasserommet og jobbe direkte med læring til det å skulle lede andre i deres virke som kunnskapsformidlere. Derfor ser det ut til at denne *kunnskapen* og *bevissthet* ved å ha lærerbakgrunn gir dem større forståelse i sin *utøvelse* som ledere. Valgene sier gjerne noe om hvilken ledertype man er og hvilke tanker som ligger bak er interessant for å vite om lederen handler bevisst eller ubevisst. Dette sier noe om lederens ulike lederstiler og jeg har prøvd å kartlegge hvilke handlinger tilsvarer de ulike lederstilene. Er lederne bevisst på de benytter ulike lederstiler i ulike situasjoner?

For å beskrive kategorien *utøvelse* vil jeg bruke fortellingene til Helge, Lars og Mette. Deres fortellinger viser ulike sider av *utøvelse*, men også noen sammenfallende, som jeg også har funnet hos de andre lederne.

5.3.1 Helge, Lars og Mette

Helge har jobbet tretti år i skolen. Han har erfaring både som lærer, avdelingsleder og rektor. Når jeg spør om han kan si noe om egen *utøvelse* av ledelse forteller han at han er god på relasjonsledelse, flink til å bygge relasjoner. Relasjoner er noe jeg vil komme mer inn på i neste kategori. Han forteller videre at han ser på seg selv som en veldig demokratisk leder. I dette legger han at blant annet dette:

En flat struktur har jeg sett gang på gang er et virkemiddel for å oppnå gode læringsprosesser. Jeg er ikke en som detaljstyrer, men stoler på at oppgavene blir gjort. Det tror jeg egentlig er i en stor organisasjon, at vi har tillit til hverandre, stoler på hverandre. (Helge)

Helge forteller videre at han er opptatt av å være ryddig og strukturert. Han reflekterer over hvilke målsettinger han har for blant annet ulike møter han har. Han er opptatt av dialog og tenker gjennom hvordan han skal organisere sine arbeidsoppgaver, hvordan han skal fremstå er viktig. Han sier han er bevisst på andres meninger og bruker tid til å reflektere og bruke tid på å planlegge samtaler, alt etter hvem han skal snakke med. Han liker å være i forkant og godt forberedt, ha den informasjonen han trenger for å kunne for å gjøre en god jobb. Han legger vekt på å alltid være imøtekommende og respektfull og at ting går rett for seg.

I formelle møter ser jeg til at det alltid blir skrevet referat fra møtene, hvor alle parter er enig om at dette skal stå i referatet. Jeg har jo tabbet meg ut, noen ganger, på at jeg har skrevet et referat og har sendt det ut på høring etterpå. Da er jo ikke møtet ferdig akkurat. (Helge)

Når jeg spør han om hvordan han utøver ledelse på i situasjoner hvor han ikke kan forberede seg og som plutselig oppstår, understreker han at her har erfaringen og kunnskapen han har fått gjennom mange år som leder en stor fordel. Dette i tillegg til å være en rolig og trygg person gjør at i slike situasjoner klarer han å forholde seg rolig. I alle fall på utsiden, som han sier.

Bevisst på det. Jeg er nok ikke så forskjellig når jeg er i stressede situasjoner. Jeg er nok veldig, jeg er nok ikke en type som blir sint eller overreagerer, men jeg er kanskje litt utålmodig og vil få ting unna, bli ferdig med ting. Samtidig så skal det jo sies at når det oppstår en ad hoc situasjon, veldig krise, da kan nok folk se at jeg er i en slik situasjon. (Helge)

Lars har noe mindre ledererfaring enn Helge, men hans fortelling er ikke så ulik på noen områder. Når vi snakker om hvordan han ser på sin *utøvelse* av ledelse sier han:

Jeg føler meg ikke som en annen person som leder enn jeg var som lærer. (Lars)

Også han sier han jobber utfra en demokratisk lederstilt hvor relasjoner er viktig. Han understreker viktigheten av å ta seg tid til å lytte, la de ansatte få prate og lette på trykket. Det er viktig for han å vise respekt overfor sine ansatte og verdsetter den jobben de gjør, og involvere de i prosessene.

De aller fleste lærerne jeg er leder for har jobbet som lærer i flere år enn meg, og de har god greie på hva det vil si å stå i klasserommet, og god peiling på hvor skoen trykker, hva som lett lar seg gjennomføre og ikke. Da synes jeg det er viktig at vi skal stake ut en kurs, komme frem til noe, eller ta en avgjørelse, så synes jeg det er viktig at de er med på råd. (Lars)

I motsetning til Helge er Lars ikke så opptatt av å forberede seg så mye. Han forklarer det med at det er viktig for han slik at han ikke allerede har gjort seg opp en mening på forhånd. Det blir gjerne gjennomskuet, sier han. Det er likevel ikke slik at han aldri forbereder seg til alle møter og oppgaver som skal gjennomføres. Det er viktig for han at han fremstår som klar og tydelig, at han opptrer som en leder. Han skiller mellom møter med egne ansatte og møter med for eksempel andre instanser som skolen samarbeider med, som han forteller om her:

Da tenker jeg gjerne at det er jeg som kan skole av de som sitter der, og da kan jeg nok fremst som klar på dette kan man ikke gjøre og dette kan man fint gjøre. Samtidig er jeg opptatt av at jeg lydhør overfor hva de andre profesjonene sier. På disse møtene er jo ikke jeg som er leder for de som jeg sitter i møte med. (Lars)

Selv om Lars har et demokratisk syn på sin ledelse forteller han at det også hender at han må være autoritær. Han forteller om et eksempel ledelse av egne ansatte:

Vi hadde en type sak hvor jeg måtte plassere en elev i en annen klasse. Da hadde vi også en prosess hvor jeg lyttet ut og hørte på argumentene. Til slutt ble det til at jeg måtte ta avgjørelsen, ha det siste ordet. Det er liksom min jobb som leder når vi står for langt fra hverandre, ikke klarer å komme frem til en felles avgjørelse. Da blir det ingen god stemning, kan man si. (Lars)

Han forteller at i slike situasjoner hvor han må ta en mer autoritær tone og vise beslutsomhet ved å ta den endelige avgjørelsen, selv om ikke alle er enig, er enklere med egne ansatte enn i møter med for eksempel foresatte. Han begrunner det med at med egne ansatte har han bygget opp en relasjon over tid som gjør det enklere for alle å være like gode ”venner” når de går fra møtet.

Selv om det ikke er noen god stemning på møtet når jeg har sagt at sånn blir det, så har jeg satt så mye "i banken" at det går helt fint å ta en sånn fight i ny og ne. (Lars)

Det Lars forteller viser at hans *kunnskap* og *bevissthet* er viktig for hvordan han utøver sin ledelse, og at samtidig spiller *relasjoner* en stor rolle.

Vi skal nå møte Mette og høre hennes stemme i oppfattelse om *utøvelse* av ledelse. Mette har like lang lederbakgrunn som Lars, men har jobbet en del år lengre som lærer. Også for Mette er det viktig å være godt forberedt og hun tenker gjerne på forhånd hvordan hun ser for seg at ting kommer til å utvikle seg og hvordan hun skal håndtere de ulike mulighetene. Ut fra det hun forteller tolker jeg henne som mer bestemt og tydelig som leder.

Når jeg går inn i et møte hvor jeg vet at situasjonen er betent, da har jeg en klar formening og går inn og leder møtet, må ha en klar struktur med tid og alt sånn. Da blir det mer ryddig i forhold til rekkefølge, avklare hva slags type møte dette er. Jeg inntar rollen som skal få alle med, være inkludert uten å bli satt i en bås og er ganske klar på at her skal vi jobbe sammen for at dette skal bli bra for alle. (Mette)

Når vi snakker om hva det er som stresser henne i rollen som leder påpeker hun at for henne er det aller mest alt det hun ikke får gjort. Hvordan blir du da, spør jeg?

Stress gjør at jeg snakker fortere, går fortere, ikke lander liksom. Sitter ikke 30 minutter og spiser lunsj. Det er mest sånn mentalt stress som gjør at jeg ikke kommer i gang med ting fordi det skjer noe rundt meg hele tiden. Da merker de rundt meg mest at jeg løper i gangene, løper forbi uten å si hei til folk, fordi jeg er så "preoccupied" og er liksom ikke mentalt tilstede. Jeg har fokuset rettet mot oppgavene som skal gjøres. (Mette)

På tross av at jeg tolker fortellingen hennes slik at hun viser en tydelig adferd når hun er i pressede situasjoner, så virker det som hun ikke helt ser seg selv slik. Det kan jo tyde på at man som leder gjør seg opp en mening om hvordan man helst vil fremstå som leder i ulike situasjoner, mens sannheten, utfra fortellingene, er en annen.

*I møte med andre, om jeg skal i et møte, så vil det ikke se ut som jeg er stresset. Jeg er som en svane, utenpå ser jeg rolig ut, mens inni meg padler jeg liksom med beina.
(Mette)*

Mette forteller om sin bruk av ulike lederstiler, uten at hun selv kaller det det. For henne er det ulike måter å lede på. Hun er opptatt av relasjoner og å være demokratisk. Hun forteller også at hun kan være strategisk i sin ledelse. Her skisserer hun et eksempel:

Er det noe jeg skal oppnå, da er det jo ikke bare å klubbe det gjennom. Jeg legger opp til en strategi hvor jeg hører den andre ut, sier gjerne, jeg synes du er grådig god på disse tingene, men for all del du kan jo tenke på det, men du er den første jeg spør. Da sier de gjerne at jo, dette var kanskje noe som er interessant. Da har jeg de på glid. Det blir litt manipulering, strategisk ledelse vil jeg si. (Mette)

Ut fra analysen min synes jeg å finne et nokså sammenfallende mønster hos alle lederne. De bruker alle mange ulike lederstiler i sin utøvelse av ledelse, men de er ikke alltid bevisst på dette. Noen av lederne er mer bevisst enn andre, men selv de ser ikke alle de ulike stilene de faktisk besitter. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i oppgaven.

5.4 Relasjon som en forutsetning i mulighetsrommet

Relasjon er en viktig forutsetning i mulighetsrommet fordi det er i møtet mellom ulike stemmer at en kan skape ny kunnskap som leder i utvikling. Alle lederne er enig i at elevenes læring er en kollektiv prosess og at arbeidet foregår i fellesskap. I noen tilfelles samarbeider de på ledernivå, men andre ganger skal de samarbeide på lærernivå. Relasjon er noe som alle lederne understreker er viktig for dem. *Utøvelse* og *relasjoner* påvirker hverandre sterkt. *Utøvelse* av ledelse påvirker *relasjoner*, samtidig som *relasjoner* kan legge grunnlag for *utøvelse*. Her slår også kategoriene *kunnskap* og *bevissthet* inn. Lederne forteller at kunnskapen de har om ledelse og erfaring de har gjort seg har gjort dem bevisst på hvor viktig relasjoner er for lederne. Relasjoner bygger de med sin utøvelse. Lars satt ord på det tidligere, at han hadde satt så mye i ”banken”.

Videre vil jeg prøve å vise ulike aspekter av *relasjoner* med fortellinger fra alle lederne. Dette for å vise det jeg tolker som sammenfallende forståelse av utøvelse av relasjonsorientert ledelse, men også noen ulikheter.

Relasjoner er særlig viktig i ledernes personalledelse. Lederne vil legge til rette for god læring hos elevene, og dette skjer i hovedsak gjennom lærerne. Som Helge sier er det viktig at lærerne har det bra på jobb, for å gjøre en god jobb. Alle lederne ønsker at alle på skolen, både elever og alle ansatte skal glede seg til å gå på jobb, føle en tilhørighet og føle at de mestrer. For å få dette til er relasjoner viktige forutsetninger, og det blir understreket at dette gjelder alle ansatte, om man er lærer, renholder, konsulent eller assistent.

Jeg tenker jeg har stor forståelse for ulike yrkesgrupper. Etter hvert som du snakker med mennesker i de ulike yrkesgruppene får du ærbødighet for dette. Vi er alle mennesker som sitter med de samme tankene og drømmer, også blir livene våre veldig forskjellige. (Jarl)

Her setter Jarl ord på sitt menneskesyn, noe som er et viktig bakteppe for å bygge *relasjoner* (Skogstad & Einarsen, 2002). Han viser at han virkelig bryr seg om sine ansatte, han ser på alle som likeverdige uansett bakgrunn.

Det som forundrer meg, som jeg er blitt veldig oppmerksom på er at de som sitter med kortest utdanning, som renholdere, assistenter og slike yrkesgrupper ofte viser en "underdog" holdning til egen situasjon. Av ulike grunner valgte de å ikke ta noe særlig med utdanning. Jeg tenker at egentlig kunne de vært i hvilken som helst stilling på skolen. Så det å se dem, forstå de og anerkjenne dem som likestilte arbeidstakere er kjempeviktig. (Jarl)

For å gi et bilde på hva lederne mener ligger i begrepet *relasjoner* lar jeg Helge og Anita si noe om dette.

Samarbeid i ledergruppen er veldig viktig for drift av skolen og den jobben vi skal gjøre for å sikre elevenes læring. For at dette samarbeidet skal fungere er relasjonen vi i ledergruppen har til hverandre en forutsetning. Det handler om tillit, respekt og lojalitet. Vi har jobbet en del i gruppen for å nettopp bygge tillit. Vi har fokusert på at

vi er ulike som personer og at det en styrke. Da får vi alltid frem ulike perspektiver. Men samtidig er vi så godt knyttet til hverandre at vi respekterer hverandre og hverandres ulike meninger. Vi kan diskutere så "fillene fyker", men når vi forlater møtet har vi landet på en felles strategi. Selv om jeg kan være uenig, så står vi samlet utad. Lojaliteten til hverandre er sterkt forankret i ledergruppen. (Anita)

De fleste lederne forteller at det er viktig at lærerne er med på beslutninger som gjelder skolen. For å få til dette er prosessen og involvering viktig. Om lederne har bestemt noe som ikke er forankret hos lærerne vil de møte motstand. Lærerne må være med på prosessen for å føle at det som skal gjennomføres er "deres eget". Alle lederne påpeker at det en forutsetning at det ligger gode relasjoner i bunn for å få alle lærerne med på endringsarbeidet. Når utgangspunktet er relasjoner, er det klima for trygghet, tillit og samarbeid, og det blir lettere å få alle med.

På skolen til Lars har de møtt motstand blant noen av lærerne når de ønsket endring. Skolen har valgt å sette sammen en utviklingsgruppe av lærere og ledere som sammen skal komme frem til en strategi for dette endringsarbeidet. Lærerne i gruppen skal da være representant for alle lærerne inn i gruppen. De har jobbet sammen med lærerne i små grupper som kan inspirere hverandre. I felles utviklingstid, med alle lærerne tilstede, har noen av medlemmene fra utviklingsgruppen stått for å legge frem det de har kommet frem til i gruppene, og erfaringer de har gjort seg i klasserommet. "Når de ser at en kompis står foran og legger frem noe de har gjort (...) så går de ikke på angrep, da er det stille" sier han. Med "kompis" ligger det en henvisning til en god relasjon i bunn, så Lars får her frem at det relasjonelle forholdet påvirker hvorvidt kollegaene oppfører seg som med- eller motspillere i prosessen.

Lederne forteller om sitt ansvar for å lede lærerne. Ved å være tett på lærerne, gjennom undervisning og tilstedeværelse der lærerne oppholder seg, gjerne på pauserommet når lærerne har en undervisningsfri time og på lærerkontorene, får lederne innsikt i hva som foregår og hvilke behov lærerne har. Det er både kollektive og individuelle behov som lederne bør ivareta. Når Helge snakker om sitt relasjonsarbeid, er han opptatt av at det skal være lett å komme til han dersom det er behov for hjelp. Det er også viktig med en uformell kontakt. Han forteller at ved å investere i relasjoner, gjennom å vise interesse for lærernes liv, legge til rette for gode opplevelser i arbeidstiden, merker lærerne at han bryr seg og gir av seg selv. Lærerne ønsker da å gi noe tilbake.

Siden vi har teamrom, hvor lærerne fra et trinn sitter sammen, har vi sett at en god del lærere ikke kommer ned på personalrommet i lunsjen. Siden lunsjen er en viktig arena for at lærere fra ulike trinn skal møtes for en uformell prat, som er viktig i arbeidet for å bygge relasjoner mellom alle lærerne uavhengig av hvilket trinn de jobber på, har vi en periode valgt å servere smørelunsj. Vi setter ut godt pålegg, ferskt brød og åpner kaffemaskinen for gratis kaffe. Da møter majoriteten av læreren opp til lunsj. Et enkelt, men viktig tiltak. (Helge)

En positiv gjensidighet i *relasjoner* er et godt utgangspunkt for samarbeid, blant annet at en blir tryggere på hverandre. Dette er viktig enten det gjelder relasjoner til lærerne og andre ansatte eller de andre lederne på skolen. Helge er opptatt av å ha åpen dør som gjør det enkelt for de ansatte å komme innom. Det er viktig å på tilbudssiden og hjelpe når det trengs. Samtidig må en passe på seg selv for ikke å bli ”spist opp” av å serve lærerne.

Generelt sett når det kommer en medarbeider til, tar jeg i mot dem og lytter. Men gir ikke nødvendigvis et svar. Jeg lytter, er i dialog og står i forståelsen, og sier kanskje at det skal jeg ta med videre i ledergruppen, også skal de få et svar. Jeg gir beskjed til medarbeideren om at det du sier nå må jeg kanskje informere om til de andre lederne. Selvfølgelig kommer noen med veldig personlige ting og da blir det mellom oss. (Helge)

5.5 Oppsummering

Kunnskap om ledelse er i følge deltagerne viktig for deres utøvelse av ledelse. Utøvelsen henger sammen med bevisstheten for hvordan de de bygger relasjoner. Ordet lederstiler er ikke et ord deltagerne bruker i sitt lederarbeid, men de bruker ulike stiler, noen ganger bevisst, men for det meste ubevisst. Ledelse er et komplekst arbeid som løses på ulik måte. Hver leder har sin måte å være på, de er ulike personligheter, har ulik bakgrunn og erfaring. Likevel er mye sammenfallende. Kanskje er det slik å være leder i en kunnskapsbedrift. Tankesettet og menneskesynet ligger i bunn for å lede en organisasjon som er ansvarlig for samfunnets fremtid, fremtidsmennesket. I det offentlig rom er skolen stadig i søkelyset, på godt og vondt.

Det er store forventninger til alt som samfunnet forventer at skolen ta ansvar for og hvordan de innfrir disse forventningene. I denne kryssningen mellom samfunnets forventninger og lærernes utøvelse for å sikre elevenes læring, står lederne.

I mitt møte med de ulike lederne opplever jeg at alle har en positiv innstilling til jobben sin, alle ønsker å gjøre en forskjell. De er bevisste på betydningen av hvordan de løser samfunnsoppdraget sitt. Når lederne er fortrolig med rolleforventningen og sin identitet ser det ut til at man som leder i skolen på mange måter møter de samme utfordringene og de samme problemstillingen uavhengig av om man jobber i barneskole eller ungdomsskole og uavhengig av størrelse på skolen.

Jeg har i dette kapittelet prøvd å gi en beskrivelse av de ulike kategoriene og hvordan de påvirker og påvirkes av hverandre (se figur 3). Med fortellingene til deltagerne har jeg gitt dem en stemme for å gi innblikk i deres forståelse og utøvelse. Deres meninger og eksempler på hvordan kunnskap og bevissthet på noen områder er like, mens på andre områder ulike. Utøvelse av ledelse i mulighetsrommet er mangfoldig.

Kapittel 6 Diskusjon

Utgangspunktet for oppgaven er å undersøke hvilke lederstiler lederne bruker i ulike situasjoner og deres bevissthet om dette. Som jeg tidligere har nevnt, så handler lederstiler om hvordan lederne opptrer, hva de er opptatt av og hvordan de forholder seg til sine medarbeidere (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Her er det mange faktorer som spiller inn som jeg har prøvd å vise i forrige kapittel.

Analysen av materialet viser at utøvelse av ledelse avhenger, som vist i Tabell 1 (Kapittel 5) av flere faktorer; *kunnskap, bevissthet, utøvelse og relasjoner*. Selv om kunnskapen lederne har om ledelse og deres bevissthet om egen utøvelse fungerer som en drivkraft, og utøvelse bidrar til hvordan deres ledelse kommer til uttrykk, fremstår relasjoner særlig viktig for deltageres utøvelse i mulighetsrommet. Det kan også se ut til at lederne bruker ulike lederstil i ulike situasjoner. Derfor vil jeg videre i dette diskusjonskapittelet prøve å vise på hvilken måte lederstilene kommer til uttrykk og i hvilke situasjoner lederne bruker disse.

Jeg vil prøve å vise de ulike situasjonene jeg har avdekket i mine funn gjennom de to hovedkategoriene relasjonsorientert ledelse og oppgaveorientert ledelse. Jeg vil derfor dele dette kapittelet i to deler, hvor jeg i den første del, tar for meg relasjonsorientert ledelse, hvor jeg særlig har fokus på hva deltagerne legger i denne lederstilen og hvordan den kommer til syne. I del to vil jeg fokusere på oppgaveorientert ledelse og hvordan den kommer til uttrykk hos lederne.

6.1 Lede i relasjoner med andre

Relasjonsorientert ledelse henviser til ledere som blant annet setter relasjoner i sentrum (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Ofte knytter vi ledelse til det ledere gjør, men med relasjonelt perspektiv ser vi ledelse i et samhandlingsperspektiv (Lillejord, 2003). Relasjonell ledelse tar altså utgangspunkt i at ledelse bygger på gjensidighet mellom leder og ansatt (Langfeldt (2008). Mine funn tyder på at skoleledere har høyt fokus på relasjonsledelse. Tidlig i intervjurunden min dukket ordet demokratisk opp. Dette er et ord som ofte forbindes med politikk, men for lederne jeg intervjuet kan det se ut til å ha en annen betydning, som heller

mer mot det relasjonelle. Og at betydningen av demokratisk blir brukt som et bilde på hvordan lederne ser på sin ledelse. Helge sier i sitt intervju at han er opptatt av relasjonsledelse, og at det for han betyr relasjoner i kombinasjon med demokratiet, den flate strukturen.

6.1.1 Relasjonsorientert ledelse i lys av kunnskap, bevissthet, utøvelse og relasjoner

Som beskrevet ovenfor (Kap. 5.4) poengterer alle lederne at de anser relasjon som viktig i arbeidet med personalledelse. Da går ord som tillit, tett på, åpen dør og se hver enkelt, igjen. Lederne viser med disse ordene at de har en bevissthet om hva de ønsker med sin ledelse.

Lederne i undersøkelsen min sier at de vil at medarbeiderne skal vite at de er tilstede for dem og at de har tiltro til dem. Det kan synes som at bevisstheten blir brukt til å håndtere ulike situasjoner. Om en leder må ta en vanskelig samtale med en medarbeider, sier de fleste lederne at de forbereder seg mentalt utfra hvem de skal ha samtale med og hva det gjelder. Også når det oppstår uforutsette hendelser slår bevissthet inn, og situasjonen blir hos de fleste håndtert på en rolig og reflektert måte utfra tidligere erfaring og kunnskap. Hva er så denne bevisstheten som slår inn? Mitt perspektiv i oppgaven tilsier at ved slike situasjoner er det kunnskapen de har ervervet seg gjennom erfaring som kommer til syne. Det at de forbereder seg mentalt tenker jeg er et utspring fra denne kunnskapen, som gjør dem bevisst på hvordan det er best å utøve ledelse på der og da. På den andre siden kan det også være en ubevisst handling, som de i ettertid kan si var riktig måte å håndtere situasjonen på. Er de da like kunnskapsrike?

Kunnskap er noe alle lederne mener er viktig for utøvelse av ledelse. Kunnskap for dem er ikke nødvendigvis boklært, men gjerne kunnskap bygd på erfaring. Dette blir karakterisert som deres ”erfaringsbank”. De peker også på den kunnskapen de har fått gjennom tidligere ledere. Disse lederne har hos de fleste lært dem om relasjonell ledelse, vist dem at dette er en god måte å bygge tillit på i organisasjonen, som gir gode resultater. Noe som gir medarbeidere som liker seg på jobb og dermed gjør en god jobb. Dette driver flere av lederne.

Hvor viktig denne type kunnskap egentlig er for å bygge tillit som i siste instans fører til gode resultater er vanskelig å slå fast. Et annet perspektiv er om ledere uten denne typen kunnskap likevel kan bygge tillit og skape gode resultater. Jeg stiller meg spørsmålet, hva med ledere uten ledererfaring? Er det da sagt at de ikke kan få til det ledere med denne kunnskapen klarer?

Hvordan lederne anvender sin kunnskap i sin utøvelse av lederskapet legger grunnlag for bruk av relasjonsorientert lederstil, som igjen spiller en stor rolle for utvikling av relasjoner. Med sine valg av handlinger i ulike situasjoner viser lederne hva de legger vekt på, og hva de ønsker å oppnå (Skivik, 2004). Å være ryddig og strukturert er for mange ensbetydende med å fremstå som trygg og dyktig i jobben sin. De ønsker at medarbeider og samarbeidspartnere skal stole på dem som ledere. Det er viktig med signaler som sendes ut, for å gi inntrykk av å være den lederen de selv anser seg for å være. Slik jeg ser det, så utelukker ikke dette at ledere som ikke er ryddige og strukturerte, og som ikke tenker så nøye gjennom hvordan de ønsker å fremstå, ikke legger vekt på utvikling av relasjoner. De kan like gjerne som andre være dyktige ledere, de har bare en annen måte å være på. Likevel er det viktig å huske på at relasjonsorienterte ledere gjerne viser en viss type atferd, som jeg har beskrevet tidligere. Lars påpeker i sin fortelling at han sjelden planlegger hvordan han vil fremstå før et møte. Dette kan tolkes som om han ikke er like opptatt av hvordan han fremstår som de fleste andre lederne. Likevel vektlegger han at det er viktig for han å være tydelig i sin opptreden som leder, og at han har fokus på relasjoner i sin jobb som leder.

Slik jeg tolker det viser situasjonsorientert ledelse seg igjen i relasjonsorientert ledelse. Som jeg har nevnt tidligere kan det utfra analysen se ut til at lederne velger lederstil ut fra hvilken situasjon de i. Trekk ved situasjonen, for eksempel arbeidsoppgavene eller de ansatte, kan påvirke hvordan lederen agerer. Den grunnleggende antagelsen er at ulike situasjoner krever forskjellige lederstiler (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Et av temaene i intervjuene gjaldt hvordan lederne håndterer møter med ansatte, elever, foresatte og andre samarbeidspartnere. De fleste lederne svarte at de stort sett alltid forberedte seg ulikt i forhold til hvem de skulle møte og hva årsaken til møtene var. Lederne skilte også mellom møte med ansatte og andre, som for eksempel samarbeidsmøter hvor ulike instanser som Bup og Praktisk Pedagogisk tjeneste (PPT) var tilstede. Med de ansatte hadde de bygd opp en annen type relasjon enn med representanter fra ulike instanser. Lars bruker begrepet ”i

banken” i forhold til relasjonene han hadde bygd opp med sine medarbeider. Dette sier noe om en type intellektuell kapital som er verdien av medarbeidernes relasjoner, hvor det sentrale er tillit (Busch & Vanebo, 2003). Er det denne tillitten som gjør at lederne kan tillate seg å opptre ulikt i møter med medarbeiderne enn i mer formelle møter? Ut fra analysen, kan det se slik ut.

Det Lars her sier får meg til å reflektere over hva han har lagt i denne ”banken”. Ut fra relasjonsorientert perspektiv vil jeg tro det handler om flere ting. Menneskesyn, anerkjenne ansatte uansett bakgrunn, at ulikheter er en styrke, dialog og lytte er begreper som har blitt nevnt. Dette mener jeg tilsier kvaliteter som kan gi grobunn for og være et godt utgangspunkt for å bygge gode relasjoner, som behøves i denne ”banken”.

Majoriteten av lederne sier at i møter med andre foresatte og andre instanser er det viktig for dem at de er godt forberedt og de her er opptatt av hvordan de fremstår. De er altså bevisst på hvilken rolle de skal ha og velger da lederstil ut fra dette. Det å være godt forberedt og ha et ønske om å fremstå på en viss måte er ikke dermed sagt at det blir slik en hadde tenkt. Dette er utfordringer lederne må håndtere og måten de gjør det vil si noe om deres lederevner og lederatferd. Klarer de å beholde roen, være imøtekommende og vise samme respekt som de hevder de legger stor vekt på?

Lederne er ansvarlig for at resultatene nås (Berg, 2010). Dette er en del av både utfordringene og mulighetene lederne står overfor. Som jeg tidligere har nevnt, så er det gjennom lærerne lederne i skolen når de forventede resultatene. Dette krever at lederen er ”kaptein på skuta”, som Helge kaller det. Han referer da til at det til syvende og sist er han som har ansvaret. Da er hans kunnskap om det å være leder essensielt, mener han. Denne kunnskapen har lederen ervervet seg på ulike måter.

I undersøkelsen kom det frem at den kunnskapen lederne anså som viktigst, var ”erfaringsbanken”, som jeg har nevnt tidligere. Erfaringene de har bygd opp som ledere gjør det lettere for dem å utøve ledelse. De pekte på at noen av disse erfaringene kom fra ledere de selv hadde hatt tidligere. Berg (2010) sier at for å myndiggjøre andre, må du begynne med deg selv. Ved hjelp av tidligere ledere ønsker de selv å være rollemodeller for sine ansatte. Dette er en type lederadferd som man finner igjen i relasjonsorientert ledelse (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Denne bevisstheten bruker lederne spesielt i sin personalledelse, hvor de er seg bevisst på å fremstå som gode forbilder og rollemodeller. Busch og Vanebo (2003) definerer rolle som *”det sett av forventninger som er knyttet til en stilling eller utførelse av en oppgave”*. Det er altså en forventning til egen atferd. På den ene siden kan dette tolkes som at lederne er seg bevisst den rollen de innehar og den type lederadferd de må utøve for å nå de ønskede resultatene. På den andre siden kan det også bety at de handler ubevisst, men likevel bruker den kunnskapen de har lært fra andre ledere de selv har hatt.

For å bygge relasjoner peker lederne på hvor viktig det er å vise medarbeiderne tillit, ta dem med på utviklingsprosesser og gi dem ansvar. De viser dette blant annet med å ta lærerne med når beslutninger skal tas, når ny kurs skal staves ut. Et eksempel som kom frem i denne sammenhengen var da en av skolene skulle innføre en helt ny retning innenfor pedagogisk utviklingsarbeid, en type praksis som ikke er særlig utbredt ennå. Prosessen for å forberede dette ble gjort gjennom delaktighet fra alle pedagogene, både samlet og i grupper. Majoriteten av pedagogene ønsket denne nye retningen velkommen, mens andre ikke var særlig motivert for denne forandringen.

Skolens ledelse bestemte, på tross av uenighet, at dette skulle gjennomføres. Her måtte lederne ta ansvaret som er pålagt dem og vise beslutsomhet og myndighet. Noe som også er forankret i relasjonsorientert ledelse (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Første semester av nytt skoleår kom, og gruppen med lærere som var i mot at denne nye retningen skulle innføres, måtte til tross for sin innstilling, også føye seg. Her ble lederen av gruppen stående i krysspressituasjon mellom lojalitet til resten av ledelsen og gruppen sin. Anita som eier denne fortellingen sier hun måtte være seg veldig bevisst på hvilken lederstil hun brukte og når hun brukte den. Hun hadde tillit til at lærerne, til tross for utfordringene, kom til å både mestre endringene, og med tiden kunne være ressurser for andre lærere på skolen. I tillegg til å vise dem denne tilliten, var hun støttende og viste forståelse. Men måtte også til tider være bestemt og bruke lederauctoriteten sin for å fremgang. Disse metodene beskriver en lederatferd som benytter seg av relasjonsorientert ledelse. Hun involverte medarbeiderne i oppgaven de skulle løse, hun hadde tillit til at de kom til å klare det, samtidig som hun også var myndig og viste seg selvsikker i sin rolle (Skogstad & Einarsen, 2002).

I denne fortellingen kunne Anita også valgt en annen strategi som blir karakterisert som oppgaveorientert ledelse. Jeg skal videre ta for meg denne kategorien.

6.2 Lede med oppgaveorientert fokus

Oppgaveorientert ledelse blir gjerne sammenliknet med den ”gammeldagse”, sterke og autoritære leder (Berg, 2010). Denne type ledere har gjerne fokus på resultater og effektivitet. Lederen involverer medarbeiderne i liten grad når beslutninger skal tas og er intruerende i sin fremtreden (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Dette er en karakteristikk som er på det ene ytterpunktet, som Hersey og Blanchard omtaler som ”Instruerende lederstil”, hvor lederen i kombinasjon med situasjonsbetinget lederstil, gjerne viser en atferd som er sterkt styrende og svak støttende (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Å være oppgaveorientert betyr ikke nødvendigvis at lederen er utelukkende autoritær, da det, som jeg har nevnt tidligere, finnes ulike grader og nyanser av å være oppgaveorientert leder (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

6.2.1 Oppgaveorientert ledelse i lys av kunnskap, bevissthet, utøvelse og relasjoner

For å søke svar på problemstillingen min vil jeg også se på oppgaveorientert ledelse i lys av de fire kategoriene *kunnskap*, *bevissthet*, *utøvelse* og *relasjoner*. I analysen min fremkommer det ingen tydelige tegn på den typen oppgaveorienterte leder som beskrevet ovenfor. Jeg kan likevel tolke noen av lederne og dere fortellinger til å inneha noen av denne kategoriens nyanser og grader av kjennetegn. Disse kjennetegnene kommer gjerne til uttrykk i noen situasjoner lederne befinner seg i, hvor de bevisst og ubevisst handler autoritært.

Som leder med personalansvar kan lederne møte på ulike utfordringer. En av disse utfordringene som ble omtalt i et av intervjuene var fortellingen ovenfor, hvor Anita havnet i en krysspresssituasjon mellom sin egen ledergruppe og gruppen hun er leder for. I denne fortellingen løste hun utfordringene på en måte som kunne kategoriseres som relasjonsorientert ledelse. Denne situasjonen kan også betraktes fra en annen synsvinkel, hvor hun kunne valgt å løse dette på en mer oppgaveorientert måte, hvor hun kunne gått inn og gitt

ordre om at slik skulle oppgaven løses, uten å vise støtte og forståelse. Om utfallet ble det samme er vanskelig å si, men det kan jo være mulig at prosessen med å få læreren i gang med den nye retningen tok kortere tid da. På den andre siden kunne det jo også, i verste fall, ført til at lærerne ikke gjorde en like god jobb, om de følte at de ikke hadde støtte og forståelse fra sin leder.

Noen av lederne forteller at de helst går i møte med andre med et åpent sinn og med gode hensikter, men så endrer situasjonen seg som gjør at en mer autoritær side dukker opp. Fortellingene viser at i noen situasjoner skjer dette bevisst, mens i andre skjer det ubevisst.

Når denne typen ledelse er planlagt er det en bevisst valgt strategi som er valgt på grunn av situasjonen lederen vet han skal inn i. Lederen innehar kunnskap om at denne lederstilen er den beste løsningen på situasjonen. Han velger bevisst å bruke denne kunnskapen i sin utøvelse av ledelse for å oppnå det resultatet at han ønsker. Denne type situasjoner kan blant annet være i møte med en ansatt som har utført en uønsket handling, som ikke kan tolereres, og den ansatte skal få en advarsel. Om den ansatte i tillegg har hatt flere saker på seg tidligere, kan lederen velge å innta en mer autoritær innstilling. Det skal ikke være tvil om hvem som er lederen og som sitter med makten, for at alvoret i situasjonen skal være etablert. Lederen viser her en oppgaveorientert lederstil da han tar kontrollen, viser hvem som har makten og tar en viss sosial avstand fra sin ansatt (Skogstad & Einarsen, 2002). Denne fortellingen fortalte Jarl, og det var viktig for han å understreke at slike situasjoner oppstod veldig sjelden, og at i slike situasjoner, var han bevisst på at relasjonen kunne svekkes. Dette hadde han i bakhodet, og selv om han var i en situasjon hvor han valgte en oppgaveorientert lederstil anså relasjon som viktig å oppretteholde.

Til forskjell fra Jarl sin måte å håndtere slike situasjoner på vil jeg dra frem noe Helge fortalte om da han var i en liknende situasjon. Han valgte en helt annen strategi, hvor han gikk i dialog med den ansatte og de sammen kom frem til hva som burde gjøres videre. Den ansatte fikk også i denne fortellingen en advarsel, uten at relasjonen står i fare for å svekkes.

Fortellingen til Jarl, er den som ligger nærmest oppgaveorientert lederstil, som kom frem i analysen min. Dette kan tyde på at hovedtyngden av lederne jeg har intervjuet ligger innenfor relasjonsorientert lederstil. Det oppstår likevel situasjoner hvor lederne inntar en grad av oppgaveorientert lederstil.

Et av temaene jeg tok opp i intervjuene var deres opptreden og atferd i stressede situasjoner. Noen av lederne mente at de ikke lot seg stresse, da de med erfaring hadde lært seg å håndtere stress og holde roen i uforutsette situasjoner, slik som Anita fortalte om i analysekapittelet. I tillegg anså flere seg som veldig rolige og avbalanserte personer. Andre ledere var klar over at de kunne endre atferd i stressede situasjoner. Da jeg spurte lederene hva som gjorde dem stresset, var noen tydelig på at det var alt de hadde å gjøre som de ikke fikk gjort, da det hele tiden dukket opp ting som måtte håndteres der og da. Dette gav seg uttrykk på ulike måter. Atferden kunne bli mer avvisende og brysk mot medarbeidere, og oppstod uten at lederen var seg bevisst dette.

Mette fortalte ved flere anledninger at hun satt relasjonsbygging høyt og var seg veldig bevisst på dette i de ulike situasjonene hun var i. På den ene siden tolket jeg henne slik at hun selv anså seg som en relasjonsorientert leder i stort sett alle situasjoner, på den andre siden viste fortellingene hennes noe annet. I flere situasjoner hun var i fortalte hun at hun handlet bevisst for å få det slik hun ville. Jeg tolker det som at hun brukte sin posisjon som leder og den makt som ligger i det for å få det resultatet hun ønsker. På grunn av dette benyttet hun seg av en viss grad av oppgaveorientert ledelse i større grad enn hun selv var seg bevisst. Viser dette at Mette er en autoritær leder? Utelukker det henne fra å være en relasjonsorientert leder? Dette kan utdypes videre gjennom å Hercey og Blanchart figur ”*Situasjonsbestemt ledelse*” (figur 2). Figuren viser variabler som kan fremstå i lederens atferd ved kombinasjon av relasjonsorientert lederstil og oppgaveorientert lederstil. Disse nyansene fremtrer ulikt etter hvilken situasjon lederen er i (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

6.3 Konklusjon

På bakgrunn av disse fortellingene er min konklusjon at ledere i skolen viser en overvekt at relasjonsorientert ledelse. Noen i større grad enn andre, men ingen av lederne viser tegn til å dreie ensidig mot oppgaveorientert ledelse. Fortellingene viser meg at alle, i ulik grad, er opptatt av at opprettholdelse av gode relasjoner med de ansatte og andre tilknyttet skole er et viktig grunnlag for å lykkes og oppnå gode resultater.

Kapittel 7 Avslutning

Ved oppstarten av denne studien var jeg nysgjerrig på hva jeg kom til å finne ut om lederes forhold til begrepet lederstil, noe som har fulgt meg gjennom hele prosessen. Jeg har ønsket å se på teori og praksis knyttet til feltet lederstiler. Med bakgrunn i min erfaring som leder i skolen hadde jeg en antagelse om hvilken kunnskap og erfaring andre ledere i skolen hadde til begrepet. Forskningsspørsmålet jeg stilte meg og aksjonen jeg satte i gang har gitt meg noen svar. Problemstillingen min har vært:

”Hvilke lederstiler benytter ledere seg av i ulike situasjoner, og hvordan er ledere bevisst sin bruk av lederstiler i ulike situasjoner?”

Jeg vil nå oppsummere noen av hovedfunnene fra undersøkelsen og på den måten besvare problemstillingen min, men først et lite tilbakeblikk.

Som en plan for å kunne svare på problemstillingen min har jeg satt søkelys på kompleksiteten av det å være leder i skolen i Bergen Kommune. Jeg har sett på forventninger fra direktoratet via Bergen Kommune. For å vise dette har jeg gjort rede for disse forventningene gjennom departementets stortingsmelding 30 og 31 (Kunnskapsdepartementet, 2007; Utdanningsdepartementet, 2003), og Bergen Kommunes plan ”*sammen for læring*” (BergenKommune, 2016). Lederne har vært gjennom en omorganisering av skolelederrollen i Bergen Kommune, hvor avdelingslederne ble ilagt større ansvar. Dette ble dokumentert gjennom Bergen Kommunes ”*skoleledelse for fremtiden*” (Bergenkommune, 2009), og ”*Skoleledelse for Fremtiden i Bergen - skolevandring som ledelsesverktøy* (Lerum, 2010). Jeg har gjennom teori prøvd å gjort rede for hvordan ledelse og lederstiler defineres, og begrenset oppgaven ved å prioritere de to grunnleggende lederstilene relasjonsorientert lederstil og oppgaveorientert lederstil (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Jeg har også valgt å ta med situasjonsorientert lederstil, da jeg mener dette er viktig for å belyse og svare på problemstillingen min, hvor jeg søker svar på hvilke lederstiler lederne benytter i ulike situasjoner og hvordan de er seg bevisst sin bruk av lederstiler i ulike situasjoner.

Allerede under intervjuene, og deretter under bearbeidelse og analysen av materialet, oppdaget jeg, på bakgrunn av ledernes svar, at min antagelse stemte til en viss grad. Lederne jeg intervjuet kjente til begrepet lederstil, men få av dem visste betydningen av det. Da jeg omformulerte begrepet fra lederstil til å omtale det som ulike måter å lede på, hadde alle

større forståelse for hva jeg søkte svar på. Da jeg omformulerte meg, viste det seg at flere av dem kunne navn og hadde forståelse av flere lederstiler. Jeg valgte likevel å beholde begrepet lederstiler i intervjuguiden, da dette er begrepet jeg har brukt i problemstillingen min og er det begrepet jeg ønsket å studere. Metoden jeg valgte var kvalitativ forskning, med et semi-strukturert intervju som innsamlingsmetode. Det semi - strukturerte intervjuets fleksibilitet gjør at jeg kan følge opp lederne fortellinger og samtidig få informasjon om det fastlagte temaet (J. A. Hatch, 2002).

Gjennomgangen av intervjuene og arbeidet med analysen viste meg at selv om lederne ga uttrykk for at de ikke kunne sette ord på hvilke lederstiler de brukte, så viste fortellingene deres at de benyttet seg av ulike lederstiler. I prosessen med analysen var det fire kategorier som fremhevet seg. Disse valgte jeg å kalle *Kunnskap om bruk av lederstiler; Bevissthet rundt egen praksis; Utøvelse av lederstiler; Relasjoner og bruk av lederstiler i møte med personer og grupper.*

Diskusjonskapittelet har jeg valgt å dele inn i to deler, da jeg har hatt hovedfokus på de to grunnleggende ledelsesteoriene, Relasjonsorientert ledelse og Oppgaveorientert ledelse (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Den første delen tar for seg *kunnskap, bevissthet, utøvelse og relasjoner* i lys av relasjonsorientert ledelse. Den andre delen tar for seg disse fire kategoriene i lys av oppgaveorientert ledelse. For å søke svar på problemstillingen min har jeg stilt meg selv spørsmålene:

Hvordan kan jeg se de fire kategoriene kunnskap, bevissthet, utøvelse og relasjon i lys av relasjonsorientert ledelse og oppgaveorientert ledelse?

Ser jeg en tendens til ekstra vektlegging av den ene teoretiske kategorien, og hva er eventuelt grunnen til det?

Funnene mine kan tyde på at ledere i skolen velger å bruke relasjonsorientert lederstil i de fleste situasjoner. Med bakgrunn i analysen min tolker jeg det slik at lederne i stor grad er bevisst på sin bruk av lederstiler i ulike situasjoner. Som jeg har nevnt tidligere, tolker jeg analysen slik at de ikke ser på sin atferd og måter å håndtere situasjonen på som lederstiler. De setter ikke navn på lederstilene, men de benytter seg like full av de. Her kan det diskuteres om de da er seg bevisst eller ikke. Jeg tolker det slik at selv om de ikke setter navn på lederstilene, så er de seg bevisst bruken av disse i ulike situasjoner. De fleste situasjoner blir

løst ved bruk av relasjonsorientert lederstil i kombinasjon med situasjonsorientert lederstil. Dette tenker jeg underbygger min tolkning av at relasjoner blir påvirket av deres kunnskap om ledelse, som igjen gir dem bevissthet om egen utøvelse av lederstiler. Jeg har forsøkt å vise hvordan disse fire kategoriene påvirker og blir påvirket av hverandre. I analysen min kan det se ut til kunnskap om hvor viktig relasjoner er kan føre til økt bevissthet, som igjen påvirker hvordan lederne velger å utøve sin ledelse.

Det kan se ut til at oppgaveorientert ledelse er lite utbredt og blir brukt i liten grad av lederne i skolen. I stor grad blir denne type ledelse brukt bevisst fordi situasjonene krever det. Det kan samtidig se ut til at i noen situasjoner blir denne også brukt ubevisst, særlig i stressede situasjoner. Mette forteller at hun kan gå forbi medarbeider i gangen uten å hilse og ense dem fordi hun er stresset. Dette anser jeg som en nynase av oppgaveorientert ledelse, da hun kun har fokus på de oppgavene hun skal utføre. Jarl på den annen side forteller at han i noen situasjoner velger å være autoritær, da han anser dette som hensiktsmessig for det han ønsker å oppnå. Det kan synes som om at også i bruk av oppgaveorientert ledelse ligger kunnskap og bevissthet i bunn for utøvelsen av ledelse.

Svaret på problemstillingen min blir da at i hovedsak benytter lederne seg av relasjonsorientert ledelse kombinert med situasjonsorientert ledelse i ulike situasjoner. De er også i hovedsak bevisst sin bruk av lederstiler i ulike situasjoner, ved at de vurderer situasjonene de står i før de velger hvordan de skal håndteres.

Thagaard(2015) sier at overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse. Kjennskap til fenomenene som studeres kan gjøre at lesere med erfaring fra feltet kjenner seg igjen i de tolkningene som jeg prøver å formidle. Dette kan også gjelde generelle lesere. Dette kan gi tolkningene i teksten en dypere mening (Thagaard, 2015). Gjenkjennelsen kan gi undersøkelsen overføringsverdi og lesere med en forståelse til tema kjenner seg igjen i tolkningen. Dette betyr ikke at alle lesere er enig i forståelsen, men noen lesere og helst mange, vil forhåpentligvis være enige i forståelsen og kjenne seg igjen fra egen erfaring (Thagaard, 2015).

Leseth og Tellmann (2014) omtaler generalisering i kvalitativ analyse som hvorvidt forskerens tolkninger av det hun observerer eller samtaler om, kan overføres til å gjelde i andre lignede sammenhenger. Svaret på problemstillingen min er ikke noe som er

generaliserbart, men som muligens kan gi informasjon til andre som er opptatt av tema. For min del har studien gitt meg nyttig informasjon og delvis bekreftet mine antagelser. Studien vil jeg bruke som redskap i mitt videre arbeid som leder. Både for egen utøvelse av ledelse, men forhåpentligvis kan jeg også overføre min kunnskap til andre ledere.

Liste over vedlegg

1. Godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata
2. Informasjonsskriv
3. Samtykkeerklæring
4. Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Master i organisasjon og ledelse

Referansenummer

607897

Registrert

27.06.2019 av Tone Alsos - 110215@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for samfunnsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hedvig Neerland Abrahamsen, hedvig.neerland.abrahamsen@hvl.no, tlf: 57676047

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tone Alsos, talsos@online.no, tlf: 41614777

Prosjektperiode

01.08.2019 - 30.06.2020

Status

27.01.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

27.01.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 25.01.2020. Vi har nå registrert 30.06.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden. NSD vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

05.08.2019 - 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 05.08.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.10.2019.

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). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Ettersom du skal bruke private enheter til å behandle personopplysninger, forutsetter vi at behandlingen er i tråd med din institusjons retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger. 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.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Lederstiler - skoleleders forståelse og bruk?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvilken forståelse og bruk av lederstiler ledere i skolen har. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent ved Høgskolen på Vestlandet og skal utføre et forskningsarbeid i forbindelse med min masteravhandling i studiet organisasjon og ledelse. Min problemstilling er:

Hvilke lederstiler benytter ledere seg av i ulike situasjoner, og er skoleledere bevisst sin bruk av lederstiler?

For å belyse problemstillingen min ønsker jeg å intervju skoleledere på ungdomsskoler i Bergen Kommune.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Spørsmålene vil omhandle din praksis som leder med personalansvar, din kontakt med brukere og samarbeidspartnere. Jeg er spesielt interessert i din rolle som leder og din forståelse og bruk av ulike lederstiler. Jeg kommer til å bruke lydopptaker i tillegg til å ta notater, men det innhentes ikke opplysninger som kan knytte deg til studien. Jeg har beregnet ca. en time til intervjuet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Mitt utvalg er valgt med bakgrunn i din stilling som skoleleder i Bergen kommune. Jeg velger å intervju både rektorer og avdelingsledere, med ulik bakgrunn og utdanning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Spørsmålene vil omhandle din praksis som leder med personalansvar, din kontakt med brukere og samarbeidspartnere. Jeg er spesielt interessert i din rolle som leder og din forståelse og bruk av ulike lederstiler.

«Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg intervjuer deg med utgangspunkt i utvalgte spørsmål. Jeg kommer til å bruke lydopptaker i tillegg til å ta notater, men det innhentes ikke opplysninger som kan knytte deg til studien. Jeg har beregnet ca. en time til intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Min veileder ved Høgskolen på Vestlandet, Hedvig Neerland Abrahamsen, vil ha tilgang til informasjon gitt i intervjuet.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til noen opplysninger som kan identifisere deg vil navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode og lagres i et låst skap, som lagres adskilt fra øvrig data. Øvrig data fra intervjuet vil bli lagret på personlig pc med automatisk tastelås og personlig kode.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig. Prosjektet skal etter planen avsluttes innen utgangen av oktober 2019, men senest juni 2020.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
få rettet personopplysninger om deg,
få slettet personopplysninger om deg,
få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen på Vestlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: *Høgskolen på Vestlandet, Førsteamanuensis Hedvig Neerland Abrahamsen, tlf. 57676047* NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hedvig Neerland Abrahamsen
Prosjektansvarlig
(veileder)

Tone Alsos
Student

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lederstiler - skoleleders forståelse og bruk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *31.10.2019*.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Dato:

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Pocket spørsmål	Notater
Innledning	Kjønn, alder, erfaring, utdanning Personalansvar- antall	Hva har vært med på å forme deg som leder/gi deg erfaring? Alle spørsmål er relatert til deg som leder i arbeidssituasjoner	
Kjennskap til lederstiler	Jeg er interessert i å lære mer om hva du legger i begrepet lederstiler. Hvilke lederstiler kjenner du til?	Samtale om hva de ulike lederstilene inneholder og forståelse av disse	Demokratisk/relasjonell Autoritær/styrende Tilbakeholden
Bruk av lederstiler	Hvilke lederstiler kjenner du deg igjen i? Kan du beskrive hvorfor?	Definere seg som leder – hva ligger i dette	
Bevissthet rundt egen tilpasning ved håndtering av ulike situasjoner og møte med andre ansatte	Er du bevisst hvordan du er i møte med ulike personer/grupper? Kan du komme med to ulike eksempler?	Refleksjon rundt sin personlige holdning i møte med andre	Implementering av nye retningslinjer for eksempel karakterfri skole. Annet?
Egen bruk av lederstiler	Tenker du over hvilken lederstil du skal bruke? Hvordan resonerer du da?	bevissthet om personlige egenskaper	
Bruk av lederstiler i fortrolige samtaler	Forbereder du deg bevisst? Hvordan gjør du dette? Kan du gi eksempel på slike samtaler?	Hvordan vil du beskrive din rolle? Hvilken rolle spille tillitt?	Vanskelige samtaler med ansatt – Elevrelaterte Ansattes personlige utfordringer Konflikter
Bruk av lederstiler i stressede situasjoner	Hva er stressende situasjoner for deg? Har du et eksempel? Hvordan reagerer du i møte med andre i stressede situasjoner. Kan du komme med et eksempel?	Hvordan opplever du muligheten til selvregulering?	
Bruk av lederstiler i større forsamlinger, for eksempel møte med foresatte, i ledermøter, i møte med personalet	Hvordan forbereder du deg til slike møter? Kan du gi et eksempel på hver av gruppene? Bruker du ulike lederstiler i møte med de ulike gruppene? Kan du gi noen eksempler?	Hvordan ser du på din rolle i slike møter?	
Hvordan opplever du dine muligheter til å tilpasse din bruk av lederstiler?	Diskuterer du bruk av lederstiler med andre ledere? Er du åpen for å få hjelp til å håndtere/forberede	Har du gått på noen kurs som veileder i forhold til møte med andre mennesker? For eksempel coaching,	

	deg til ulike møter? Kan du gi et eksempel? Hvorfor ikke?	dialog... Har du mulighet til å tilby individuell støtte og veiledning til andre ledere?	
Endring i, oppmerksomhet rundt bruk av lederstiler før/etter omorganisering av ledelsesstruktur?			
Avslutning	Er det noe du vil kommentere ytterligere? Er det noe du kommer på som vi ikke har nevnt? Hvordan opplevde du å være med på intervjuet?	Lederutvikling Videre bruk av lederstiler	

Litteraturliste

- Andersen, J. A. (2011). *Ledelsesteorier, om hvilke svar ledelsesforskningen kan gi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, S. (2013). *Casestudier : forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Austegard, G. j. (2018). Situasjonell ledelsesteori. Retrieved from <https://www.nomoi.no/2018/02/situasjonell-ledelse-teori-hersey-blanchard/>
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership. Theory, reseach and managerial applications*. New York: The Free Press.
- Berg, M. E. (2010). *Ledelse, verktøy og virkemidler* (3. utg ed.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bergenkommune. (2009). *Skoleledelse for fremtiden*. Retrieved from Bergen:
- BergenKommune. (2016). *Sammen for kvalitet - Læring*. Retrieved from Bergen:
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre : om design av samfunnsvitenskaplege forskingsprosjekt*. Oslo: Universitetsforl.
- Busch, T., & Vanebo, J. O. (2003). *Organisasjon og ledelse Et integrert perspektiv* (5. utg ed.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Fjeld, T. Ø. (2005). Å lykkes som rektor. En kvalitativ analyse av noen fortellinger om hva som gir dem opplevelsen av å lykkes i rektorfunksjonen: The University of Bergen.
- Grønhaug, K., Hellesøy, O. H., & Kaufmann, G. (2001). *Ledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. New York: State University of New York Press
- Hatch, M. J. (2011). *Organisasjonteori - Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Imsen, G. (2004). *Det ustyrilige klasserommet : om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.

- Kirkhaug, R. (2015). *Lederskap : person og funksjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen*. Oslo Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet : strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lerum, L. (2010). *Skoleledelse for Fremtiden i Bergen - skolevandring som ledelsesverktøy*. Retrieved from Bergen: https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00092/Laila_Lerum_SKV_22_92986a.pdf
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Unviersitetsforlaget.
- Martinsen, Ø. L. (2005). *Lederskap - spiller det noen rolle?* Forskningsrapport (Handelshøyskolen BI : online), Vol. 5/2005. Retrieved from <https://biopen.bi.no/bitstream/handle/11250/94091/2005-05-martinsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Møller, J., & Sundli, L. (2007). *Læringsplakaten : skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Retrieved from Oslo:
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier, Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samset, K. (2016). *Mulighetsrommet. Utgangspunktet for et godt konseptvalg (Vol. 7)*. Trondheim Concept.
- Skivik, H. M. (2004). *Relasjonell ledelse - Å lærer lederskap i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skogstad, A., & Einarsen, S. (2002). *Ledelse på godt og vondt - Effektivitet og trivsel*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur (2. utg. ed.)*. Bergen: Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode (2. oppl ed.)*. Bergen: Fagbokforl.
- Thompson, G. (2011). *Situasjonsbestemt ledelse (3. utg ed.)*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Utdanningsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. Oslo: Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.

Utdanningsdirektoratet. (2009). *OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Retrieved from Oslo: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/talis-2008/5/talis08_sammendrag.pdf

Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5th ed. ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.

Yukl, G. A. (2019). *Leaderships in organizations* (9. utg ed.). London: Pearson Education Limited.

Yukl, G. A., & Kaulio, M. (2012). *Ledarskap i organisationer* Harlow: Prentice Hall.

Øyen, S. A., & Solheim, B. (2013). *Akademisk skrivning, en skriverveiledning* (2. oppl ed.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Liste over tabeller og figurer

Figur 1: Analysemodell for sammenhengen mellom skolens ledelse, skolens kultur og lærernes praksis, s. 7

Figur 2: Hersey og Blanchard (1993) Situasjonsbestemt ledelse, s. 14

Figur 3: Relasjon mellom kategoriene, s. 31

Tabell 1: De fire kategoriene: *kunnskap, bevissthet, utøvelse, relasjoner*, s. 32