

Sten Frode Solvang

## Rektors anvendelse av makt

En studie av rektors tanker og refleksjoner om makt i skolen

Masteroppgave i Master i skoleutvikling og utdanningsledelse

Veileder: Carl Fredrik Dons

Juni 2023



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



Sten Frode Solvang

## **Rektors anvendelse av makt**

En studie av rektors tanker og refleksjoner om makt i skolen

Masteroppgave i Master i skoleutvikling og utdanningsledelse  
Veileder: Carl Fredrik Dons  
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



**NTNU**

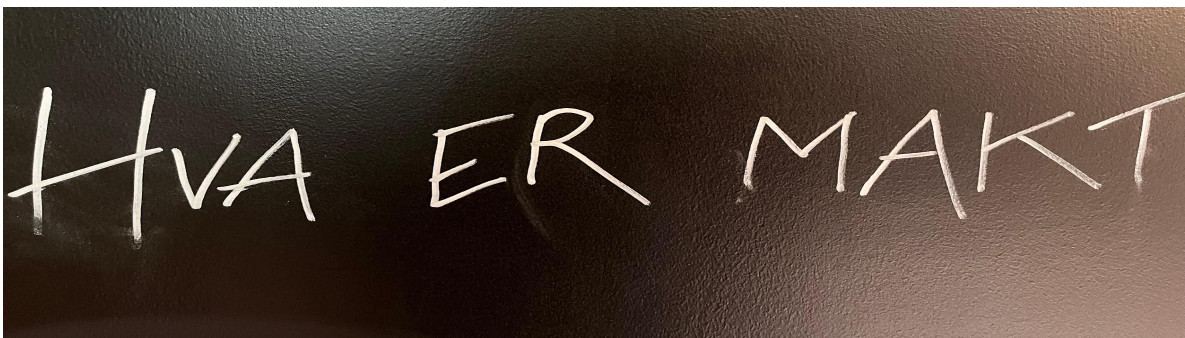
Kunnskap for en bedre verden



**Sten Frode Solvang**

# **Rektors anvendelse av makt**

En studie av rektors tanker og refleksjoner om makt i skolen.



Skole 6909

Master i skoleutvikling og utdanningsledelse.

Institutt for lærerutdanning

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Trondheim, 2023

## **Forord:**

Så er det kommet til stykket. Jeg har lenge vært motivert for å skrive en oppgave som omhandler makt i skolen og da med et hovedfokus på rektors anvendelse av makt. Da jeg gikk på rektorskolen skrev jeg en kortere oppgave som tok utgangspunkt i rektor og skoleledelsens anvendelse av makt når personalkabalen for kommende skoleår skulle legges. Den gang vil jeg si at jeg forsket på meg selv, egen enhet og brukte egen erfaring og data som grunnlag for mine drøftinger. Oppgaven vokste på meg og jeg bestemte meg for at min masteroppgave skulle omhandle fenomenet makt, der jeg ville forske på rektorenes refleksjoner om makt og hvordan de tenker at de anvender ulike former for makt.

Dette har vært en prosess der inspirasjon og motivasjon har møtt de usympatiske onklene; frustrasjon og desillusjon, men gjennom systematisk og strukturert jobbing, og under mottoet, "skal du spise en elefant, må du ta en bit av gangen" har oppgaven gradvis tatt form og fremstår nå som et ferdig arbeid.

Jeg må først av alt sende en stor takk til min eminente veileder, Carl Fredrik Dons, som har gitt meg akademisk innsikt, hjulpet meg å plassere møblene i riktige rom og har ført meg i riktig retning når optikken har vært stilt for uskarpt. Calle har også inspirert meg gjennom sine råd om aktuell litteratur og sine meget kloke tilnærminger til temaet.

Så må jeg få takke mine fire informanter som har delt tanker og refleksjoner med meg, samt at de har åpnet opp og latt meg få delta på møter i skolens fellestid. Dette har, på alle vis, vært avgjørende for at denne oppgaven i det hele tatt ble til.

Jeg må også takke Marit som har lest oppgaven i flere faser og kommet med svært verdifulle innspill, både i.f.t. språk og struktur. Til slutt må jeg også takke Tina og Maria for verdifulle bidrag, både i appendiks og i referanselisten. Det er godt å kunne lene seg på en familie som har jobbet relativt nylig med akademiske tekster, det hjelper godt.

Tusen takk.

Sten Frode

## Abstrakt

I denne masteroppgaven rettes søkelyset mot rektor som utøver av makt.

Målet med oppgaven er å bidra til en dypere innsikt i fenomenet makt, i den forstand at makt kommer til uttrykk på forskjellige vis i skolen. Min erfaring som skoleleder er at fenomenet makt i liten grad er omtalt i skolen. Dette underbygges av at makt som begrep ikke har vært tema på rektormøtene i Trondheim de siste 10 årene. Det snakkes imidlertid svært mye om ledelse. Dette kan komme av at begrepet makt oppleves som mye mer negativt ladet enn ledelse, selv om utøvelse av ledelse også er utøvelse av makt. Så denne oppgaven er også et forsøk på å legitimere bruken av ordet makt i skolen og å være åpen på at rektorer har makt, men at denne kan komme til uttrykk svært forskjellig.

Min problemstilling har vært: "Hvilke former for makt anvender rektor i arbeidet med å lede sine ansatte for å realisere skolens satsningsområder".

Opgaven er teoretisk forankret i perspektiver vi finner hos Max Weber, Garreth Morgan, Tian Sørhaug, Vivian Robinson, samt Bolman & Deal. Disse perspektivene er søkt operasjonalisert i tre ulike former for anvendelse av makt: styringsmakt, definisjon-/fokus makt og interesse- /symbolmakt.

Metodisk har oppgaven en kvalitativ innretning med datainnsamling i form av individuelle dybdeintervju i kombinasjon med observasjon. Jeg har intervjuet fire rektorer i Trondheim for å fange opp deres opplevelser, erfaringer og tanker knyttet til at de besitter makt. I tillegg har jeg observert de samme rektorene når de har ledet møter med lærerne sine. Hensikten med disse møtene har vært å utvikle skolens profesjonelle læringsfellesskap. Gjennom induktiv tilnærming er innhentede data analysert, tolket og kodet for å finne likheter og forskjeller i rektorenes tilnærming til ledelse og følgelig anvendelse av makt.

Et hovedfunn er at rektorene jeg har intervjuet og observert er bevisste på at de har makt, men at de bruker andre ord som synliggjør deres maktbruk. Eksempler på slike ord er: å beslutte, ta avgjørelser, foreta prioriteringer, ha tydelige forventninger, sette standarder, definere retning, utfordre de ansatte og å vise tillit

Et sentralt funn er at rektorene er opptatt av at legitimitet er nært knyttet til maktutøvelse. Det kommer til uttrykk i rektorenes vurdering av egen maktutøvelse og gjennom deres vektlegging av å legitimere lederteamenes maktutøvelse. Videre understrekes viktigheten av at makt hviler på at rektor viser tillit til både avdelingsledere og lærere. Rektorene ønsker å sette preg på skolens satsningsområder gjennom å foreta prioriteringer. Alle rektorene understreker at skolens prioriteringer er godt forankret i lærergruppen og at satsingene er et resultat av prosesser med de ansatte frem mot beslutninger. Av funnene fremgår det at rektorene i disse beslutningsprosessene anvender en variasjon av styringsmakt, definisjonsmakt og interesse- makt i sin ledelse.

Til tross for at Trondheim kommune har to sentrale styringsdokumenter, så er skolens egne prioriteringer svært ulike, noe som er en indikator på at rektor og skolen har en høy grad av autonomi og at skoleeier har gitt vide rammer for hvordan skolene i Trondheim skal styres, noe som også bidrar til å understøtte rektorenes maktutøvelse på enhetsnivå.

## Abstract

In this master's thesis we take a closer look at the school principal as an exerciser of power. The aim of this paper is to contribute to a deeper understanding of the concept of power, in the sense that power is expressed in various ways in schools. My experience as a school leader is that the concept of power is rarely discussed in schools. This is supported by the fact that the term power has not been a topic in principal meetings in Trondheim in the past 10 years. However, leadership is extensively discussed. This may be because the term power is perceived as much more negatively charged than leadership. As such, this thesis is also an attempt to legitimize using the word power in schools, and to acknowledge that principals have power, but that it can be expressed in many different ways.

My thesis statement has been: "What forms of power does the principal utilize in leading their staff to realize the school's strategic objectives."

This thesis is theoretically grounded in perspectives presented by Max Weber, Garreth Morgan, Tian Sørhaug, Vivian Robinson, as well as Bolman & Deal. These perspectives are sought to be operationalized in three different forms of power: coercive power (governing power?), definition/focus power, and interest/symbolic power.

Methodologically, this thesis uses a qualitative approach with data collection in the form of individual in-depth interviews combined with observation. I have interviewed four principals in Trondheim to capture their experiences, insights, and thoughts regarding their possession of power. Additionally, I have observed the same principals when they have conducted meetings with their teaching staff. The purpose of these meetings has been to develop the school's professional learning community. Through an inductive approach, the collected data has been analyzed, interpreted, and coded to identify similarities and differences in the principals' approaches to leadership and consequently the use of power.

A key finding is that the principals I have interviewed and observed are aware that they possess power, but they use different terminology to make their use of power visible. Some examples are: determining, making decisions, setting priorities, having clear expectations, setting standards, defining direction, challenging employees, and showing trust.

A central finding is that the principals are concerned with legitimacy being closely tied to the exercise of power. This is evident in the principals' assessment of their own exercise of power, and through their emphasis on legitimizing the exercise of power by the leadership team. Furthermore, it is emphasized that power hinges on the principal showing faith in their department heads and their teaching staff. All the principals emphasize that the school's priorities are well-grounded in the teaching staff, and that any initiatives are the result of processes which involve the staff leading up to decisions. The findings indicate that the principals utilize a variation of coercive power, definition power, and interest power in their leadership in these decision-making processes.

Despite Trondheim municipality having two central governing documents, the individual schools' priorities can vary greatly. This indicates that the principal and the school have a high degree of autonomy, and that the school owner has provided broad frameworks for how schools in Trondheim should be governed, which also supports the principal's exercise of power at the unit level.



## **Innholdsliste**

<b>1.0. Innledning</b>	<b>s. 7</b>
1.1. Kontekst for studie	s. 8
1.2. Problemstilling	s. 10
<b>2.0. Teoretisk rammeverk</b>	<b>s. 11</b>
2.1. Ulike tilnærminger til makt	s. 12
2.2. Forholdet mellom makt og tillit	s. 16
<b>3.0. Metode</b>	<b>s. 17</b>
3.1. Innledning	s. 17
3.2. Design	s. 17
3.3. Metodevalg	s. 17
3.4. Utvalg	s. 18
3.5. Innsamling av data	s. 18
3.5.1. Intervju	s. 18
3.5.2. Observasjon	s. 19
3.6. Tolkning av data/analyse	s. 20
3.6.1. Tolkning av intervju	s. 20
3.6.2. Tolkning av observasjon	s. 20
3.6.3. Sammenstilling av data	s. 21
3.7. Bruk av induktiv metode	s. 21
3.8. Diskusjon rundt kvalitet på data	s. 22
3.9. Etikk, egen rolle	s. 22
<b>4.0. Resultater</b>	<b>s. 24</b>
4.1.1. Intervju av rektor 1	s. 24
4.1.2. Observasjon av rektor 1	s. 24
4.1.3. Sammenstilling av data rektor 1	s. 25
4.2.1. Intervju av rektor 2	s. 25
4.2.2. Observasjon av rektor 2	s. 25
4.2.3. Sammenstilling av data rektor 2	s. 26
4.3.1. Intervju av rektor 3	s. 26
4.3.2. Observasjon av rektor 3	s. 26
4.3.3. Sammenstilling av data rektor 3	s. 27
4.4.1. Intervju av rektor 4	s. 27
4.4.2. Observasjon av rektor 4	s. 27
4.4.3. Sammenstilling av data rektor 4	s. 28
4.5. Sammenligning av intervju	s. 28
4.6. Sammenligning av observasjoner	s. 28
4.6.1. Tydelighet	s. 29
4.6.2. Beslutninger	s. 29
4.6.3. Prioriteringer	s. 29
4.6.4. Avdelingsleders rolle	s. 29
4.6.5. Dialog mellom rektor og lærerne	s. 29
4.7. Hvordan beskriver rektor makt	s. 29
4.8. Likheter mellom rektorene	s. 31
4.8.1. Rektor og avdelingslederne	s. 31
4.8.2. Fokus på tillit	s. 31
4.8.3. Forankring blant de ansatte	s. 32
4.8.4. Kunnskap om de ansatte	s. 32
4.9. Ulikheter	s. 33
4.10. Rektor og perspektivtaking	s. 33

4.11. Andre funn	s. 34
4.11.1. Andre med makt	s. 34
4.11.2. Rektor som motivator	s. 34
4.11.3. Den styrende rektor	s. 34
4.12. Oppsummering funn	s. 35
<b>5.0. Drøfting</b>	<b>s. 36</b>
5.1. Betraktninger rundt egen makt	s. 36
5.1.1. Styringsmakt	s. 36
5.1.2. Definisjons/Fokusmakt	s. 37
5.1.3. Interesse/symbolmakt	s. 38
5.2. Andre maktaktører i skolen	s. 39
5.3. Tilnærminger til å lede ansatte	s. 40
5.4. Det rektor sier og det rektor gjør	s. 42
<b>6.0. Konklusjon</b>	<b>s. 45</b>
7.0. Litteraturliste	s. 47
7.1. Vedlegg - Intervjuguide	s. 48
7.2. Informasjonsskriv for masterstudium	s. 49

## 1.0. INNLEDNING

Makt er fremdeles et ord som frembringer negative assosiasjoner hos mange. «Det er makta som rår», «de må passe seg, jeg har faktisk mye makt», «overtar makta», «viser maktarroganse» er eksempler på uttalelser og sitater i media som underbygger nettopp dette.

Det er likevel slik at makt er noe som er der og den er nødvendig. Makt brukes bl.a. for å regulere, prioritere, beslutte, definere retning, overbevise, framsnakke, delegere, samt mye mer.

Det er naturlig å knytte makt til begrepet ledelse, noe Tian Sørhaug er opptatt av når han skriver at «Forenklet og generelt kan vi si at ledelse bestandig foregår i et samspill mellom makt, regler og verdier. Uansett hvordan vi definerer ledelse, kan vi i våre konkrete analyser ikke forholde oss til en av disse dimensjonene uten å forholde oss til de to andre» (Sørhaug, 2004, s. 181).

Viktigheten av å se på anvendelse av makt i ledelse, aktualiseres gjennom artikkelen *Nytt kunnskapsløft - gammel ledelsestenkning* der Dahl og Irgens påpeker at det er svært utydelig hva som skal kjennetegne ledelse i norsk skole om man leser overordnet del i kunnskapsløftet. (Dahl/Irgens 2023)

I og med at overordnet del gir få eller ingen føringer knyttet til ledelse, blir det ekstra meningsfullt å undersøke hva rektor tenker rundt anvendelse av tildelt makt.

Som leder har man et ansvar for å bruke makta, man legalt er tildelt, på en best mulig måte. Så er det mange tilnærminger til hvordan dette skjer og det er mange former for makt som kan brukes.

Selve ordet makt kommer fra det greske «Kratia» og betyr kraft eller styrke. Mange av definisjonene av makt knyttes gjerne til en maktbruk der noen bestemmer at andre skal gjøre noe, fordi de har en fullmakt til å nettopp bestemme. Min rektor fra 70-tallet oppleves nok som en rektor som brukte styringsrett, var kontrollør og som utdelte straff til elever som ikke oppførte seg. Begrepet makt inneholder imidlertid langt flere nyanser enn det å bestemme gjennom å bruke styringsrett, befaling eller ordre.

Jeg vil påstå at rektorrollen har endret seg mye siden 70-tallet og at maktbruken også har endret seg.

En endring medfører imidlertid ikke at makta forsvinner, men den forflytter seg.

Et eksempel på dette er gamle Sovjetunionen som representerte et overavgrenset maktsystem, dvs et system der makta var sentrert rundt noen få personer og ble forvaltet gjennom en svært streng styring. Dette endret seg gjennom Gorbatsjov og hans innføring av begrepene "Glasnost" og "Perestrojka". Oppløsningen av Sovjetunionen medførte på mange måter en overgang fra et overavgrenset til et underavgrenset system, der det også oppsto et slags maktvakuum, som medførte at både oligarker og russisk mafia fikk mye innflytelse og makt.

Referansen til endringene i Sovjetunionen/Russland kan trekkes inn mot skolen ved å se på forholdet mellom en skole som ledes av den autoritære rektor og en som ledes av den svært ettergivende rektor.

Samtidig er det mulig å tenke andre måter å forvalte sin makt på som ikke baserer seg på hvor styrende rektor er, men heller gjennom bruk av strategi som tilnærming.

For noen år siden hadde jeg gleden av å overvære et dagsseminar med den svenske retorikeren, Elaine Eksvard, som var opptatt av argumentoppbygging, som jeg mener kan knyttes tett til en annen måte å anvende makt på. Her handler det i stor grad om å definere dagsorden og følgelig ta regi på hva man ønsker skal være i fokus.

Så er det viktig å si at makt oppstår i samhandling mellom mennesker, og at det, i stor grad, er her legitimeringen av makten blir fundamentert. I denne sammenhengen blir begrepet tillit svært sentralt. En leder uten nevneverdig tillit vil ha utfordringer knyttet til å anvende et stort repertoar av makt, nettopp fordi makt og tillit henger så tett sammen. En leder som heller ikke viser ansatte tillit, underkjenner på mange måter de ansattes autonomi og vil indirekte også frata de ansatte motivasjon for den jobben de skal utføre.

Tema som styring, definisjon av agenda, tillitsbasert ledelse og motivasjon skal jeg komme tilbake til, men først ønsker jeg å rette blikket mot Trondheim og Trondheimsskolen.

### **1.1.Kontekst for studiet:**

Innledningsvis vil jeg si at rektorene i Trondheim har lite fokus på begrepet makt og de snakker sjeldent om makt. Dette er min erfaringsbaserte kunnskap gjennom at jeg har virket som rektor i snart 14 år. Rektorene møtes en gang i måneden til et såkalt rektormøte. Makt har aldri vært tema på disse møtene, og jeg kan heller ikke erindre at noen har brukt begrepet makt i denne sammenhengen. Ledelse, styringsrett og styringsplikt har imidlertid vært tema på flere møter.

Trondheim kommune er en svært stor organisasjon med nærmere 15000 ansatte. Kommunen har 55 offentlige grunnskoler og i gjennomsnitt jobber det cirka 60 personer på hver av disse skolene. Dette betyr at om lag 3600 ansatte i skolen skal ledes av 55 personer (rektorer). Det kan være greit å bemerke at jeg har konsentrert meg om rektor, avdelingsledere og lærere i mitt studie. Andre yrkesgrupper er ikke en del av dette studiet.

Rektor eller enhetsleder er hovedansvarlig for økonomi, personalarbeid og fagimplementering. En avdelingsleder-reform som kom for snart 6 år siden endret noe på ansvarsfordelingen på enhetene. Avdelingslederne fikk da personalansvar og følgelig mer ansvar, anseelse og makt.

Skolene i Trondheim har stor grad av autonomi, noe som kan være både positivt og negativt. Det finnes et mantra som sier at skolene har "fasthet på mål, men frihet i tilnærming". Friheten i seg selv kan oppleves som positiv, skolene kan i stor grad selv bestemme satsingsområder. Rektorer uttaler ofte at de setter pris på autonomien og at dette motiverer dem i jobben sin.

På den andre siden så kan Trondheim som skoleby bli lite homogen, litt tilfeldig, pregløs og vanskelig å beskrive. Siden alle skolene gjør ulike ting, blir det vanskelig å peke på hva som kjennetegner Trondheimsskolen. Det er, i den siste tiden, tatt noen grep for å samle skolene i Trondheim. I tillegg til at alle har en enhetsavtale, er det blitt implementert et dokument som har fått navnet Trondheimsskolen med stor T.

Kort om de to nevnte dokumentene:

Alle enheter i kommunen har en enhetsavtale som er gjeldende fra 2023 til 2026.

Skolene i Trondheim har de samme målene, som består av et hovedmål og fire delmål, i tillegg eksisterer det et hovedmål som hele organisasjonen har felles. Enhetsavtalen skal underbygges med indikatorer på måloppnåelse, samt tiltak for å nå mål. Disse skal enhetene selv beslutte for så å legge inn i avtalen.

Det er verdt å merke seg at enhetsavtalen (2018-2022) nylig ble evaluert og skolene er i gang med å utarbeide en ny avtale, som ennå ikke er ferdigstilt på alle enhetene. I anledning introduksjon av ny enhetsavtale våren 2023, så har kommunalsjef for skole fremmet sine tanker om felles satsinger for alle skolene i Trondheim. Dette kan få innvirkning på skolenes fortolkninger av dette dokumentet.

Dokumentet Trondheimsskolen med stor T vil jeg beskrive som et verdidokument som er utarbeidet i fellesskap av rektorene i Trondheim. Dette er et dokument med 12 utsagn eller postulater som skal kjennetegne Trondheimsskolen.

- ★ Elevene blir ivaretatt i et inkluderende fellesskap
- ★ Elevene medvirker og er i aktiv læring.
- ★ Skolen tilrettelegger for tilbakemeldinger fra elevene og tør å spørre hvordan elevene har det.
- ★ Skolen inviterer til dialog i møte med foreldre, er lyttende og gir realistiske tilbakemeldinger.
- ★ Skolen tilrettelegger for foreldremøter som fremmer engasjement og samskaping blant foreldrene.
- ★ Skolen og foreldre tar gjensidig ansvar for skolemiljøet.
- ★ Ansatte er trygg i rollen sin, begrunner sin praksis og bidrar til skolens kollektive utvikling.
- ★ Ansatte deler på kunnskap, lærer av hverandre og omsetter teori til praksis.
- ★ Ansatte snakker med, ikke om, lytter og er åpne om uenighet.
- ★ Ledere leder kollektive utviklingsprosesser på egen enhet, begrunnet i forskning og kommunens verdigrunnlag.
- ★ Ledere deltar med deling og refleksjon i kommunens felles utvikling.
- ★ Ledere er handlekraftige og utfordrer egen praksis.

*Fig. 1: Utsnitt av Trondheimsskolen med stor T*

Postulatene kan deles i fire ulike hovedgrupper som er tematisert som:

- Skolenes elevsyn
- Samarbeid, skole-hjem
- Lærersamarbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet
- Utøvelse av ledelse.

Disse skal gjennomsyre virksomheten til alle skolene i Trondheim og skolene kan ikke velge bort dette dokumentet. Samtidig er det viktig å understreke at disse postulatene har vide rammer og at det her ligger store fortolkningsmuligheter.

Jeg har ønsket å finne ut om disse dokumentene har bidratt til at rektorene får en felles forståelse av hvordan de anvender sin makt. Eller er det sånn at det er andre faktorer som er avgjørende for hvordan rektorer i Trondheim anvender makt?

Det ligger også nasjonale føringer knyttet til ny læreplan (K 2020) og det er naturligvis en forventning at skolene arbeider i tråd med innholdet i denne. I tillegg finnes det mange ulike programmer som skolene selv kan velge å delta i og eksempler på slike program kan være DEKOM, MOT-skole og respektprogrammet.

Styringsdokumentene til Trondheim kommune gir skolene en retning å jobbe mot, men det ligger fortsatt et stort fortolknings- og følgelig handlingsrom for den enkelte enhet. noe som igjen betyr at rektor har mange muligheter til å lede dit hen ønsker.

## **1.2. Problemstilling**

På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling

Hvilke former for makt anvender rektor i arbeidet med å lede sine ansatte for å realisere skolens satsningsområder»

Jeg har jobbet med 4 forskningsspørsmål,

- 1 Hvordan snakker rektor om betraktninger rundt egen makt?
- 2 Hvilke tanker har rektor om mulige (eventuelle) andre maktaktører i skolen?
- 3 Hvilke tilnærminger bruker rektor for å lede sine ansatte til å realisere innholdet i styringsdokumenter og øvrige satsinger som skolen har?
- 4 Hvilke mulige sammenhenger kan spores mellom det som rektor uttrykker i intervju og rektors handlinger i pedagogiske møter med lærerne?

## 2.0. Teoretisk rammeverk.

Det finnes ulike former for makt som kan anvendes for å lede ansatte og dette ønsker jeg å redegjøre for i mitt teorikapittel. Så hva er makt? Det er skrevet utallige bøker og artikler rundt fenomenet, begrepet og temaet makt.

I en klassisk definisjon sier sosiologen Max Weber (1864-1920) at makt er *“sannsynligheten for at en sosial aktør får sin vilje gjennom, selv om hun eller han møter motstand”* (Weber 1977, i Klev & Levin 2013 s. 124). Dette er en definisjon der makta påtvinges, og at noen ønsker å få gjennomslag for sine ideer og ønsker, uten at andre nødvendigvis ønsker det samme.

Weber må regnes som en av pionerene innen utvikling av byråkratiet som styringsform. Weber utviklet en modell med 6 viktige dimensjoner som var

- 1 Fastlagt arbeidsdeling
- 2 Hierarki av stillinger
- 3 Et sett av regler for hvordan arbeidet skal utøves
- 4 Skarpt skille mellom personlige og offisielle rettigheter
- 5 Faglige kvalifikasjoner som grunnlag for ansettelse
- 6 Arbeidet i byråkratiet som hovedbeskjeftigelse og som langsiktig karriere (Bolman & Deal 2008), (Irgens 2016).

Webers modell er viktig med tanke på å regulere makt, slik at avgjørelser eller beslutninger tas på en objektiv og upartisk måte. Weber knytter også begrepene autoritet og legitimitet sammen og det faktum at folk adlyder autoriteter så lenge at denne oppfattes som legitim (Bolman & Deal 2008 s. 367).

I boka organisasjonsbilder har Garreth Morgan et eget kapittel der han forsøker å forstå organisasjoner som politiske systemer. Her skriver han at *«Organisasjoner er innerst inne politiske i betydningen at man alltid må finne måter å skape orden på og angi retning for folk som har potensielt forskjellige og motstridende interesser»* (Morgan 2012 s. 162). Videre skriver han at *«Makt er det middelet som til slutt løser interessekonflikten»* (Morgan s. 178). Ved å betrakte organisasjonen som et politisk system ser altså Morgan på hvordan goder og byrder fordeles ved bruk av makt. Han presenterer også en figur som han betegner som kilder til makt i organisasjoner. (Morgan s. 179). Dette gir et bilde av at maktbegrepet er sammensatt og mangfoldig. Noen av kildene til makt som Morgan omtaler i sin figur er:

- Formell autoritet
- Kontroll over knappe ressurser
- Bruk av organisasjonsstruktur, regler og bestemmelser
- Kontroll over beslutningsprosessen
- Kontroll over kunnskap og informasjon
- Kontroll over grenser
- Mellommenneskelige allianser, nettverk og kontroll over uformell organisasjon
- Symbolikk og meningsadministrasjon

Det er likevel ikke slik at maktforholdet utelukkende går fra leder til ansatte. I boka *«Organisasjon og ledelse»* peker Bolman og Deal på den gjensidige avhengigheten når de skriver at *«i hverdagen er enkeltpersoner og grupper innenfor organisasjonen ofte innbyrdes avhengige; de trenger å motta forskjellige ting fra hverandre og maktforholdene peker i mange ulike retninger»* (Bolman & Deal 2008 s. 214). Dette er svært gjenkjennbart fra skoleverden. De ansatte tilbyr kompetanse som skal bidra til at

elevene får kunnskap og blir ivaretatt på en god måte. De skal også bistå i et profesjonelt læringsfellesskap, samt bidra til et godt arbeidsmiljø. Som en motytelse gir arbeidsgiver de først og fremst penger, men forhåpentligvis også en arbeidshverdag som føles meningsfull og utviklende.

Det kan også være slik at store deler av makten befinner seg blant andre enn lederen/ledelsen. Bolman & Deal (2008) diskuterer overavgrensede og underavgrensede systemer og beskriver de som: «*i et overavgrenset system er makten sterkt konsentrert og alt stramt regulert. I et underavgrensert system er makten diffus og systemet svært løselig kontrollert*». (Bolman & Deal s. 223.)

Vi finner nok skoler i begge endene av skalaen med autoritære ledere som har stort kontrollbehov og i den andre enden ledere som lar de ansatte gjøre mer som de vil. Dehlin og Skrøvset betoner viktigheten av at ledere i skolen må anerkjenne lærernes autonomi. Dette representerer et viktig perspektiv ift ledelse av en kunnskapsbedrift og følgelig hvordan man forvalter sin makt som skoleleder ovenfor den autonome lærer (Dehlin/Skrøvset 2020)

Til tross for at lærere ofte ønsker å være autonome, så er det viktig at leder legger til rette for læring i et profesjonelt fellesskap. Robinson peker nettopp på dette at å lede lærerens læring har størst innvirkning på elevenes læringsutbytte (Robinson 2015) Her befinner rektor seg i et spenningsfelt mellom å være tydelig, vise retning og stille forventninger til lærerne, samtidig som de ansatte involveres i implementeringen i det profesjonelle læringsfellesskapet.

## **2.1. Ulike tilnærminger til makt**

Det finnes ulike tilnærminger når man skal undersøke maktbegrepet og jeg ønsker, ved hjelp av ulik teori, å nærme meg dette begrepet.

Min første tilnærming har jeg valgt å omtale som styringsmakt, hvor det handler om at noen har evne og vilje til å få gjennomslag for sine ideer, behov eller ønsker, uten at andre nødvendigvis ønsker det samme.

En velbrukt definisjon av denne formen for makt finner vi hos Roberth Dahl som sier at «*A has Power over B to the extent that he can Get B to do something that B would not otherwise do*» (Dahl 1957 i Klev/Levin 2013 s.115). Sørhaug sammenfaller i stor grad med denne definisjonen når han i boka "Om ledelse - Makt og tillit i moderne organisering" definerer makt og skriver: «*Det dreier seg om kapasitet i personer og institusjoner som får folk til å gjøre ting de (sannsynligvis) ellers ikke ville ha gjort*» (Sørhaug 2020 s. 22). Jeg har tidligere brakt inn Webers definisjon, som i stor grad samsvarer med Dahl og Sørhaug sine definisjoner.

Sett i lys av Morgan sine kilder til makt, ville styringsmakt være representert gjennom momentene

- formell autoritet
- kontroll av knappe ressurser
- bruk av organisasjonsstruktur, regler og bestemmelser
- kontroll over beslutningsprosessen

Styringsmakt kan også speiles i lys av Bolman og Deal syn på et overavgrenset system der makten er stramt regulert. (Bolman & Deal 2008)

Vi vil kunne kjenne igjen denne type makt fra instruerende myndigheter, herunder politiet som har makt til å pålegge/bøtelegge, eller Statsforvalter som kan gi instruksjoner til en skole, f.eks i en mobbesak, der skolen blir pålagt å foreta seg justeringer eller



endringer. I skolehverdagen vil denne definisjonen fint være synonymt med ordet «Styringsrett», noe rektor ofte kan være nødt til å bruke.

I boka Rektor som leder og sjef belyser forfatterne relasjonen mellom styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. Her påpekes det at norsk skole er en politisk styrt organisasjon og at den politiske styringen utøves hovedsakelig på følgende måter «en juridisk styring, gjennom lover regler og forskrifter, en økonomisk styring gjennom tildeling fordeling og inndragning av ressurser, en ideologisk eller informativ styring gjennom mål, læreplaner og retningslinjer for utdanningen.....i tillegg kommer nasjonal vurdering inn som en fjerde form for styring» (Møller, Ottesen 2011 s. 17)

Dette er styring som ligger over rektornivå og som dermed gir rammer for rektors styringsrett.

Samtidig så har rektor en betydelig rolle i å regulere organisasjonen, enheten eller skolen som skal ledes. Dette innebærer avgjørelser som utelukkende kan gjøres av rektor. I boka «Rektors styringsrett så trekker Bjørn Eriksen frem at rektor har både en styringsrett og en styringsplikt og her sier han bl.a. at :

«Plikten består i å bruke den styringsrett som lovgiver har gitt rektor. Denne styringsretten er begrenset av lovgiving og avtaler, men gir likevel rektor et stort handlingsrom. Dette innebærer selvfølgelig ikke at rektor skal fremstå som en autoritær leder» (Eriksen 2021 s. 233)

Eriksen synliggjør også at rektor har mye makt knyttet til bemanning og nedbemanning, men også innen andre områder kan behovet for å bruke en form for styringsmakt, der rektor til slutt må ta en avgjørelse. (Eriksen 2021)

Dette kan dreie seg om konflikter mellom ansatte, men også konflikter mellom ansatte på den ene siden og elever/ foresatte på den andre siden.

Her skriver Eriksen at: «Det viktigste er når det oppstår interessemotsetninger mellom hva som er til beste for den enkelte elev og hva som er best for den enkelte lærer. Som regel skal da hensynet til eleven veie tyngst.» (Eriksen 2021 s 233).

Ved utfordringer rundt samarbeid skole/ hjem kan det for eksempel komme ønsker om bytte av kontaktlærer. Dette kan medføre at rektor må bruke styringsrett for å foreta et kontaktlærer-bytte. Nå må det også sies at de fleste rektorer har et lederteam som består av en eller flere avdelingsledere. Det er nok mer vanlig at rektor utøver styring etter å ha konferert med sitt lederteam om hva som er den beste løsningen.

Klev/Levin henviser til teoriene til Bachrach & Baratz som i 1962 presenterte det de kalte for «Maktens andre ansikt». (Klev, Levin 2013 s. 115). Her handler det om at det ligger mye makt i å sette dagsordenen. Den som er i posisjon til å definere agenda får både snakke om det som er viktig for ham, samtidig så vil man også unngå tema som man ikke vil snakke om. Det kan ifølge Bachrach & Baratz være vanskelig å komme med motforslag til dagsordenen fordi dette medfører ubehageligheter.

Dersom vi sammenstiller dette opp mot Morgan (2012 s.179) sine kilder til makt, kan en slik makt sees eller betraktes som

- kontroll av kunnskap og informasjon
- kontroll av grenser.

En type makt der man klarer å sette fokus på de ting man ønsker skal ha oppmerksomhet, sine interesser eller sin versjon av hvordan en situasjon skal forstås eller tolkes, kan betegnes som definisjonsmakt. I Norsk akademisk ordbok omtales definisjonsmakt som «makt til å få gjennomslag i opinionen for sin versjon av virkeligheten eller for hvordan et begrep skal forstås og defineres».

I den politiske verden kan vi stadig vekk se politikere som blir spurt om ting de egentlig ikke har lyst å svare på og at de møter uønskede spørsmål med å si: «det vi i vårt parti er opptatt av, er at vanlige folk skal...» Dette er et enkelt eksempel på at man flytter fokus og setter egen ønsket sak på agendaen.

I skolen kan dette fortone seg ved at rektor legger føringer for møtestruktur (hvem møtes) agenda og satsningsområder, samt styring av info. Noe informasjon kommuniseres tydelig, mens annen info nedtones og tema blir prioritert svært ulikt i møtene med lærerne.

Nå er det grunn til å poengtere at det å prioritere- og sette retning er en naturlig del av å lede en kunnskapsbedrift eller en skole. I boka *Elevsentrert ledelse* peker Vivian Robinsons forskning på at nettopp det å lede lærernes læring og utvikling har klart størst effekt på elevenes læringsutbytte. (Robinson 2014)

I boka *Lærende ledelse - skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur* har Emstad og Birkeland forsket på hvordan skoleledere gjennomfører samtaler med sine ansatte. Her har de også avdekket hva ledere i skolen ikke gjør godt nok i slike samtaler og de konkluderer med at

1 ledere er ikke helt ærlig om sitt egentlige synspunkt

2 ledere gjentar ikke det den andre har sagt

3 ledere utfordrer ikke tenkningen til den de snakker med

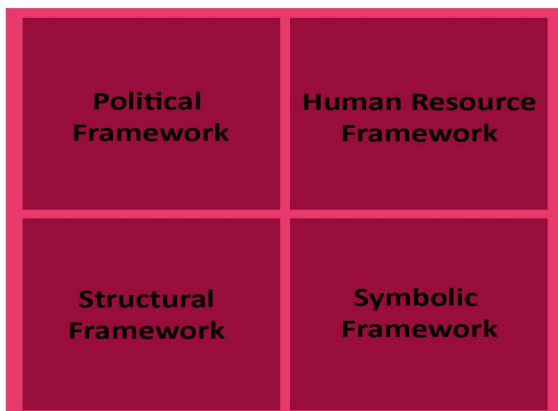
4 ledere sjekker ikke enighet om problemer eller problemets løsningsforslag de går videre (Emstad, Birkeland 2020 s. 115)

Emstad og Birkeland beskriver her fallgruver for samtaler som ikke har en spesifikk retning og ikke fører til noen nevneverdig endring. De påpeker at det er viktig at rektor er tydelig på hva som det skal snakkes om og at tema for samtalen er godt definert (Emstad, Birkeland 2020)

Irgens snakker om å ta perspektiv og at dette hjelper oss til å fortolke en kompleks virkelighet (Irgens 2016) Her sier han også at «*Perspektiver sørger for at vi har mindre og mer konsistent informasjon å legge til grunn for beslutninger vi tar*» Irgens s. 26). Irgens påpeker samtidig at ved å ta et bestemt perspektiv, så er det andre ting vi ikke vil se.

Bolman og Deal har utviklet en perspektivmodell som skal synliggjøre at vi trenger ulik optikk for å kunne se egen organisasjon på en helhetlig måte.

Perspektivmodellen synliggjør hvordan man kan se på en organisasjon, et problem, eller i dette tilfellet et fenomen med bruk av ulik optikk og at valg av perspektivet er avgjørende for hva man ser klarest.



Figur 1: Bolman og Deal sine 4 perspektiver

Figuren over synliggjør altså de fire ulike perspektivene, eller ulike optikk, som kan brukes for å forstå en organisasjon, et problem eller et fenomen.

Ved å bruke strukturperspektivet ser man gjerne på gjeldende rutiner, lover og regler og man er opptatt av å se på organisasjonen i lys av dette. Her reiser man gjerne spørsmål som: «Holder vi oss til loven»? «Er våre rutiner funksjonelle og følger de ansatte disse»? Om vi ser på HR-perspektivet, så er vi opptatt av menneskene og hvordan de samhandler. Er det et godt arbeidsmiljø, eller har vi mange konflikter i vår organisasjon er relevante spørsmål. I tredje boks finner vi det politiske perspektivet. Her er man opptatt av å se på fordeling av makt og ansvar. Kan man f.eks se at det er aktører i organisasjonen som utøver makt uten å ha fått formelt tildelt dette?

Siste boks blir omtalt som symbolperspektivet. Her vil man være opptatt av å se på organisasjonens sjel eller identitet. Hva er det som gjør at nettopp «vi» er så spesielle eller unike?

Bolman og Deal er opptatt av at man trenger ulike optikk for å forstå egen organisasjon og at man må bruke alle perspektivene for å se ulike sider av en sak. På samme tid er det gjerne slik at også rektorer har preferanser på hvilke perspektiv de bruker og at dette innvirker på deres fokus.

I boka "Forandring som praksis" henviser Klev/Levin til Steffen Lukes som trekker frem anvendelse av en tredje type makt. I tillegg til det han benevner som «observert makt i beslutningssituasjoner som den første dimensjonen og agendakontroll som den andre dimensjonen» (Klev/Levin 2013 s 127), beskriver han den makten der mennesker gjør det som maktutøver ønsker, uten at dette er i deres interesse. Tian Sørhaug snakker om en erotisk makt og omtaler ledere som at "*de kan få andre til å ville ting de ellers ikke ville ha villet*" (Sørhaug s. 32)

Denne maktutøvelsen baserer seg ofte på relasjoner mellom mennesker og at dette igjen vil påvirke ansatte sin oppfattelse av hva som er egne interesser og hva som er interessene til maktutøverne. Dette blir omtalt som at "*det å få folk til å tolke verden og egne ønsker som ikke basert på egne interesser, men på maktutøvernes, er den ultimate makt*" (Klev/Levin s. 128).

I HBO serien "Succession" møter vi en maktsyk og narsissistisk mediemagnat, Logan Roy, som stadig vekk er i hardt vær. I flere situasjoner der det blåser som verst, tilbyr ansatte å ofre seg og påta seg skyld for at sjefen skal gå fri. Dette er ikke i de ansattes

interesser, men i sjefens interesser. Dette vil jeg beskrive som manifestering av interesse-makt.

I lys av Morgan vil denne type makt være  
-mellommenneskelige allianser  
-symbolikk og meningsadministrasjon;

Om symbolikk sier Morgan videre at «*En ledelse kan øve avgjørende innflytelse på hvordan mennesker oppfatter virkeligheten, og derfor påvirker måten det handles på*» (Morgan s. 195). I skolehverdagen kan leder bygge historien rundt egen organisasjon der skolen alltid møter gjester med glede og positivitet. Leder lar de ansatte ta del i de positive tilbakemeldingene som skolen har fått fra besøkende og det etableres en sannhet om at dette er vi gode på, noe som igjen skaper en stolthet og et ønske om å opprettholde denne posisjonen.

## **2.2. Makt og tillit**

I innledningen ble det nevnt at det eksisterer et forhold mellom makt og tillit. I boka «Om ledelse - makt og tillit i moderne organisering» belyser Tian Sørhaug dette forholdet og han sier Bl.a. at «ledelsesfunksjonen befinner seg i krysningspunktet av den motsetningsfylte avhengigheten mellom makt og tillit» (Sørhaug 2020 s. 24) Sørhaug beskriver tillit som «*Gjensidige forventninger til noe som ennå ikke er realisert og som derfor bare har sin eksistens i kraft av disse forventningene*» (Sørhaug 2020 s. 23). Forventninger om noe som skal skje er følgelig en sentral del av forståelsen av begrepet tillit.

Robinson er mer konkret i sin tilnærming når hun henviser til Bryk/Schreider som har sett på hvilke avgjørende faktorer som ligger til grunn for at det skal være tillit mellom skoleleder og ansatte. Her trekkes respekt, personlig omsorg, kompetanse og integritet frem som sentrale faktorer for å oppnå tillit (Robinson 2016)

Det er også naturlig å trekke inn begrepet legitimitet som Morgan beskriver som en sosial anerkjennelse (Morgan 2012)

En leder er i stor grad avhengig av ansatte som viser at leder har legitimitet. Både makt, tillit og legitimitet av makt er i veldig stor grad abstrakte størrelser og Sørhaug beskriver dette som magi når han sier at «*Ledere kan få en betydelig tilgang til noe vi kan kalle erotisk makt; de kan få andre til å ville ting de ellers ikke ville ha villet*» (Sørhaug s. 32).

Makten som beskrives i dette avsnittet er kanskje vanskelig å få et konkret tak på, fordi tillit, legitimitet og relasjon er abstrakte størrelser. Dette er likevel en viktig del av et helhetlig bilde, der makt i form av bl.a. formell styring, lederpreferanser og delegering til ansatte utgjør en kompleksitet hvor ulike former for makt brukes om hverandre og dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.

### **3.0. METODE**

#### **3.1. Innledning**

Med utgangspunkt i min problemstilling så har dette kapitlet til hensikt å redegjøre for hvordan mitt forskningsarbeid er blitt gjennomført og hva jeg har gjort for å finne svar på problemstillingen og mine forskningsspørsmål. Vår 2022 leverte jeg en eksamensbesvarelse i SKOLE 6134, som heter "Makt i skolen og rektors anvendelse av makt". Jeg har gjenbrukt deler av strukturen fra denne oppgaven, samt at jeg også har gjenbrukt noen sitater.

Jeg har benyttet fenomenologisk tilnærming i mitt masterstudium, der jeg ønsker å sette fokus på informantenes livsverden og hvordan de forstår sin egen situasjon.

I boka Systematikk og innlevelse skriver Thagaard at "*Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaring*" (Thagaard 2018, s. 36).

Jeg har ønsket å finne ut hvordan rektorer tenker rundt fenomenet Makt, samt få en innsikt i deres refleksjoner for hvordan de mener at de utøver makt i sin lederrolle.

Jeg har også benyttet en hermeneutisk tilnærming gjennom min fortolkning av de utsagn som informantene har kommet med i intervju, samt det samspill som jeg har observert i det profesjonelle læringsfellesskapet. Thagaard skriver at "*Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av*" (Thagaard, 2018, s. 37). Konteksten for studiet er skoler i Trondheim. Skoleledere i Trondheim har ikke noen nevneverdig tradisjon for å snakke om makt og bruker derfor veldig sjelden dette begrepet. En del av fortolkningen har derfor handlet om å forstå og identifisere språk og begrep knyttet til makt. Dette blir nærmere beskrevet i kap. 3.6.1.

#### **3.2. Design**

I min problemstilling har jeg tatt utgangspunkt i at rektor skal lede sine ansatte for å realisere noen satsningsområder som den enkelte skole har. For å få til dette er det grunn til å anta at rektor må bruke ulike former for ledelse og følgelig makt.

Jeg har valgt å undersøke dette nærmere gjennom å intervju 4 rektorer for å skaffe meg større forståelse rundt hva de tenker om sin makt- og hvordan de mener at de anvender makt. I tillegg til de fire intervjuene, har jeg også valgt å observere de samme rektorene, der de leder møter med lærerne. Hensikten med disse møtene har vært å utvikle skolenes profesjonelle læringsfellesskap. Jeg ønsket blant annet å finne ut om det er samsvar mellom det som blir sagt i intervjuene og det som faktisk skjer i møte med lærerne. Data ble samlet inn gjennom såkalte semistrukturerte intervjuer, samt ved bruk av et enkelt observasjonsskjema.

Datainnsamlingen har vært grunnlaget for å få svar på mine forskningsspørsmål og min problemstilling. Jeg har benyttet innsamlet data og kodet dette for å identifisere funn, og har følgelig hovedsakelig benyttet en induktiv metode.

#### **3.3. Metodevalg**

Som tidligere nevnt, har jeg vært interessert i å få vite mer om fenomenet makt og rektorens forståelse av dette fenomenet. Jeg har valgt å jobbe med kvalitativ metode gjennom et intervjustudie og et observasjonsstudie.

Formålet med intervjuet har bl.a. vært å få innsikt i rektors tanker og refleksjoner rundt anvendelse av egen makt, men også om de betrakter andre aktører i egen organisasjon som forvaltere av makt.

Jeg ønsket videre å undersøke hva de tenker rundt kommunale føringer i Trondheim kommune og hvordan dette påvirker deres utøvelse av makt. Intervjuene inneholder også spørsmål som er rettet inn for å avdekke rektors preferanser i forhold til perspektivtaking. Dette fordi jeg ønsket å få innsikt i informantenes opplevelser og refleksjoner rundt hvilke tilnærminger de selv prefererer for å betrakte egen organisasjon.

I tillegg til å gjennomføre intervju har jeg observert rektorene når de leder sine ansatte i skolens fellestid, dvs ukentlig møte der alle lærerne deltar sammen med ledelsen. Her har jeg valgt å bruke et enkelt observasjonsskjema, der jeg har notert objektive hendelser og uttalelser på den ene siden og på den andre siden mine subjektive fortolkninger av det jeg har sett.

### **3.4. Utvalg**

Det er 55 offentlige grunnskoler i Trondheim kommune, hvorav 37 er barneskoler, 12 er ungdomsskoler og 6 er kombinerte skoler (1-10 skoler). Disse skolene er delt inn i 4 ulike nettverk som samhandler tettere i grupper på 13-15 skoler.

Min utvelgelse av intervjuobjekter er å betrakte som et tilfeldig utvalg. Likevel har jeg forsøkt å finne en viss balanse gjennom utvelgelsen.

Jeg har valgt ut en rektor fra hvert av de fire nettverkene i Trondheim. Dette betyr at de 4 rektorene ikke har en spesiell nær arbeidsrelasjon, foruten at de møtes en gang i måneden til rektormøte. Utvelgelsen har basert seg på frivillighet. Det har vært et poeng å søke litt ulike skoler, med rektorer fra både barne- og ungdomsskoler i Trondheim. Det har også vært et poeng for meg å spørre rektorer som jeg, i utgangspunktet, ikke har en spesiell nær arbeidsrelasjon til. Dette er gode kolleger, for all del, men utover dette har vi ikke mange naturlige møtepunkter.

Thagaard problematiserer utvalgets størrelse i boka «systematikk og innlevelse» hun skriver bl.a. At «*En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser.*» (Thagaard, 2018, s 59)

Jeg har vurdert det slik at 4 intervju er et tilstrekkelig utvalg og at dette ville være nok til at man når det som Thagaard omtaler som et «metningspunkt»

### **3.5. Innsamling av data:**

Jeg har samlet inn data på to ulike måter. Først har jeg foretatt et intervju av fire rektorer. Deretter har jeg observert de samme rektorene i forbindelse med den enkelte skoles fellestid. Dette er den tiden som kan betegnes som rektors ukentlige møte med lærerne for å utvikle skolens profesjonelle fellesskap.

#### **3.5.1. Intervju**

I boka «systematikk og innlevelse» skriver Tove Thagaard bl.a. at «*intervju er en særlig velegnet metode for å få kjennskap til hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser*» (Thagaard, 2018, s. 53)

Intervjuene med rektorene ble gjennomført i en komprimert periode på to dager. Alle rektorene jeg har intervjuet har lang ledererfaring og har vært rektor i mellom 3 og 15 år. Alle har vært «mellomledere» før de ble rektor. Jeg navngir dem som rektor 1-4.

Spørsmålsutformingen i intervjuguiden er designet for bl.a. å avdekke hva rektor tenker om egen makt og hvordan rektor anvender denne.

Utformingen av spørsmålene skal også bidra til å gi svar på følgende forskningsspørsmål

*1 Hvordan snakker rektor om betraktninger rundt egen makt?*

*2 Hvilke tanker har rektor om mulige (eventuelle) andre maktaktører i skolen?*

*3 Hvilke tilnærminger bruker rektor for å lede sine ansatte til å realisere innholdet i styringsdokumenter og øvrige satsinger som skolen har?*

Det har vært viktig å ha spørsmål der rektor har reflektert over bruk av ulike typer makt og hvordan rektor anvender dette i prosesser for å lede sine ansatte. Derfor har det vært spørsmål rundt styringsrett og bruken av dette, hvordan rektor prioriterer og også hvordan rektor motiverer ansatte.

I tillegg inneholder intervjuguiden to spørsmål som er direkte relatert til rektors betraktninger av Bolman & Deal sine betraktninger rundt perspektivtaking.

Hensikten her har vært å kunne bruke denne innfallsvinkelen for å få større innsikt i rektorenes tanker rundt egen ledelse og følgelig makt. Dette kan blant annet handle om å avdekke sammenheng mellom rektors preferanser i intervju og måten de leder sine ansatte på.

Intervjuene er gjennomført som såkalte semistrukturerte intervju, noe som betyr at hovedspørsmålene har vært de samme, mens oppfølgingsspørsmål har kommet som et resultat av hvordan intervjuet har utviklet seg. Følgelig har intervjuene fått litt ulik betoning ut fra hva intervjuobjekt har vektlagt, men også gjennom at mine oppfølgingsspørsmål til en viss grad har variert.

Intervjuene utgjør størstedelen av mine data, og kan slik sett betraktes som hoveddelen av datainnsamlingen. Selve intervjuguiden følger som vedlegg i oppgaven.

### **3.5.2. Observasjon**

Mine observasjoner av rektor i møte med ansatte ble gjennomført våren 2023 og har foregått over en periode på tre måneder. Møtene har en varighet på 90-120 minutter og deltakerne var, i tillegg til rektor, lærerne og avdelingsledere på den enkelte skole.

Jeg har ikke vært spesielt opptatt av agenda for møtet, men jeg har vektlagt at jeg får observere et møte der rektor har en aktiv rolle. Det har ikke vært andre føringer fra min side.

På observasjonene har jeg bedt om at rektor sier:

-at jeg er til stede og skriver en master der jeg forsker på rektorrollen.

Utover dette har jeg hatt som mål å være så anonym som mulig. Jeg har laget et observasjonsskjema der jeg har skrevet inn hva som skjer- og hva som sies. I tillegg har jeg en kolonne der jeg skrev inn det som jeg selv tenkte rundt det som skjedde og ble sagt i det enkelte møte. Jeg har snakket med rektorene i etterkant av møtet for å være helt sikker på at jeg har forstått innhold, dialogen i møtet og evt. beslutninger riktig. Etter observasjonen har jeg spurt rektor om hvem av avdelingslederne deltok på møtet. For ordens skyld har jeg notert ned tid og antall deltakere i møtet.

Hovedformålet med å foreta en observasjon har vært å undersøke om jeg kan se en sammenheng mellom det som rektor sier og vektlegger i sitt intervju og det som foregår og sies i arbeidet med det profesjonelle læringsfellesskapet. Observasjonene kan med andre ord knyttes direkte til forskningsspørsmål nummer 4:

#### 4 Hvilke mulige sammenhenger kan spores mellom det som rektor uttrykker i intervju og rektors handlinger i pedagogiske møter med lærerne?

Data knyttet til observasjon er basert på det som skjedde "der og da". De er følgelig ikke så presise som data fra intervju. Likevel betrakter jeg observasjonsdata som veldig viktige og verdifulle, da de bidrar til å synliggjøre et samspill mellom rektor, avdelingsledere og lærere.

### 3.6. Tolkning av data/ analyse

Etter å ha samlet inn data fra intervju og observasjon, har jeg skriftliggjort lydopptak gjennom transkripsjon, kodet og tolket disse dataene. Betingelsene for produksjonen av data fra intervju og observasjon er ulike, da intervjuopptak kan spilles flere ganger til teksten fremstår som "korrekt". Observasjon foregikk "live" i et rom med rundt 30-40 deltakere, der beskjeder, spørsmål, kommentarer, latter og gestikulasjoner bidrar til å danne et helhetsinntrykk av det som skjer. Derfor er observasjonene i større grad basert på mine fortolkninger enn i intervjuene.

#### 3.6.1. Tolkning av intervju

I boka «Det magiske øjeblik» behandler Brandi og Sprogø begrepene transkripsjon og koding av data (Brandi, Sprogø 2019). Transkripsjon handler i korthet om å gjøre tale om til tekst. Forfatteren beskriver ulike valg som må tas i forhold til å skape mest mulig mening i teksten som produseres.

Etter at intervju med de 4 rektorene var gjennomført, satt jeg igjen med cirka 4 timer med lydopptak. Disse ble transkribert til meningsbærende tekst, noe som igjen representerte om lag 25000 ord.

Koding handler om å systematisere den produserte teksten. Her er det ulike måter å gjøre dette på. Brandi og Sprogø trekker frem flere ting man kan se etter når man koder sine data. Er det for eksempel ord eller fenomener som blir gjentatt i samtalene, bruker intervjuobjektene bestemte/ felles metaforer eller analogier og kan man finne likheter eller forskjeller i samtalene (Brandi/Sprogø, 2019).

Når det gjelder ord eller fenomener som blir gjentatt i samtalene, så har jeg samlet alle ord som jeg mener kan knyttes til fenomenet makt. Rektorer er, som tidligere nevnt, ikke veldig vant til å bruke begrepet makt, men det er mange andre begrep og ord som kan knyttes nært til begrepet makt. De ordene eller begrepene jeg fant som jeg mener er naturlig å knytte til makt er:

*Beslutte, Nødvendig regulering, Avgjørelser, Tydelige forventninger, Sette standarder, Prioritere, Lede gjennom kunnskap, Definere retning, Delegering, Coaching, Utfordre ansatte, Vise tillit.*

Dette er ord og begreper som blir brukt i mindre eller større grad i intervjuene og de kan representere ulike måter å anvende makt på.

Utover det å søke felles ord og begreper, så har jeg vært på jakt etter å avdekke både likheter og forskjeller i svarene til de 4 rektorene. Her har jeg sammenlignet dataene hos de 4 rektorene og funnet at det eksisterer en del likheter som kommer til uttrykk, spesielt gjennom tenkning rundt tillit, legitimering av avdelingsledere og involvering av de ansatte i valg av satsninger.

#### 3.6.2. Tolkning av observasjon

Mine observasjoner av arbeidet i det profesjonelle læringsfelleskap, også noen ganger omtalt som PLF, har variert noe i lengde fra 45 minutter til 2 timer. Det har også vært store forskjeller i innhold på de ulike fellestidene, noe som gjør at det innsamlede



materialet er mindre homogent, sammenlignet med intervjuene. Gjennom et relativt enkelt observasjonsskjema har jeg notert ned det som skjedde og ble sagt i en kolonne, samt mine tanker om dette i en annen kolonne. Innsamlede data har gitt meg innblikk i hvordan personalet samhandler på disse møtene. Jeg har fått et bilde av hvilken rolle rektor tar og hvordan den øvrige ledelsen fremstår i disse møtene. Jeg har fått innblikk i samspillet og dialogen mellom lærere og ledelse. Det har også vært mulig å si noe om beslutninger som ble tatt i disse møtene og hvordan dette har foregått. De samlede data har gitt meg et grunnlag for å identifisere likheter og forskjeller mellom de 4 ulike fellestidene.

### **3.6.3. Sammenstilling av data**

Jeg ønsket å gjennomføre datainnsamling fra både intervju og observasjon, nettopp med tanke på å se om jeg kunne finne sammenfall mellom det som rektorene sa i intervju og det som jeg kunne se gjennom observasjoner. Dette fordi jeg ønsket å identifisere elementer som oppleves som enten gjenkjennbare eller motsetningsfulle og som er aktuelle å ta med inn i min drøfting.

### **3.7. Bruk av induktiv metode**

Jeg har hovedsakelig søkt å benytte meg av induktiv metode i arbeidet med å analysere data. I boka «Det magiske øyeblikk» beskrives induksjon som «*oppdagelsens vej og er en tilgang hvor vi generaliserer på baggrund av enkelte hændelser*» (Brandt/ Sprogøe, 2019, s. 29).

Thagaard skriver at «*når vi anvender en induktive tilnærming, arbeider vi med utgangspunkt i dataene for å utvikle begreper og analytiske perspektiver*» (Thagaard, 2018, s. 172). I boka «*forskningsmetode*» er Befring inne på det samme når han skriver at «*analysen av data kan såleis avdekke nokre tendensar som vi kan uttrykke på ein generell måte, og som dermed er ei empirisk basert induktiv tilnærming til teoriutvikling*» (Befring, 2010, s. 19)

Gjennom behandling av mine innsamlede data er det tre grunnleggende spørsmål som har meldt seg:

- Hva ser vi av likheter og ulikheter når vi sammenligner data fra intervju mellom de ulike rektorene
- Hva ser vi av likheter og ulikheter når vi sammenligner data fra de ulike observasjonene
- Hva ser vi av sammenhenger når vi betrakter den enkelte rektor og data fra intervju og observasjon?

I intervjuene har jeg sett etter fellestrekk mellom rektorene og om de bruker felles begrep og ord rundt fenomenet makt og hvordan makten fremstår og fordeles på deres skole. Det har også vært viktig for meg å finne ut om det er ulikheter eller motsetninger mellom rektorene. I min koding har jeg lett etter ord og setninger som synliggjør dette: hva blir sagt som fremstår som likt og hva blir sagt som vitner om avstand mellom rektorene. Det samme er gjeldende for observasjonene, der jeg har kodet data ved å søke likheter og ulikheter.

Det tredje perspektivet er forholdet mellom den enkelte rektors tanker i intervju og det som skjer i fellestid. Her har jeg søkt etter data jeg finner i observasjonene som kan settes sammen med det som rektor har sagt i intervju.

Tolkningene av data har gitt grunnlag for å identifisere likheter og forskjeller. Med støtte i mine forskningsspørsmål, så har jeg forsøkt å finne ut hva som er felles mønstre og hvor befinner de individuelle forskjellene seg.

Samtidig så ser jeg at ved å bruke perspektivmodellen til Bolman og Deal så representerer dette en Top-down tilnærming. Brandi og Sprogø skriver at "*Med tittlen "top down-tilgang" refererer vi til deduktivt inspirerende analysestrategier, hvor du analyserer og forstår din empiri på bakgrunn av på forhånd eksisterende teoretiske begreper eller kategorier*" (Brandi/Sprogø, 2019, s. 53)

### **3.8. Diskusjon rundt kvalitet på data/ gyldighet**

I all kvalitativ forskning er det viktig å rette søkelyset mot hvor gyldig og pålitelig forskningen vil være. Dette omtales også som validitet og Thagaard siterer Mason når hun skriver at "*Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til*" (Thagaard, 2018, s. 189)

Jeg har vært opptatt av å behandle mine data for å finne sammenhenger, felles mønstre, likheter, motsetninger og ulikheter mellom informantene. Dette har jeg systematisert for å kunne trekke konklusjoner knyttet til mine forskningsspørsmål og min problemstilling. I et intervjustudie er det nettopp enkeltpersoner vi studerer og som vi henter data fra. I boka «systematikk og innlevelse» skriver Thagaard at «*den fenomenologiske reduksjonen innebærer at interessen sentreres rundt fenomenverdenen slik de personer vi studerer, opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunn*» (Thagaard, 2018, s. 36).

Den enkeltes forståelse av maktbegrepet vil med andre ord henge sammen med tidligere erfaringer og opparbeidet kunnskap, eller sagt på en annen måte så vil den enkeltes forståelse av et fenomen henge sammen med deres forforståelse.

Når jeg har valgt å hente inn to ulike typer data, (intervju og observasjon), mener jeg at dette er med på å styrke validiteten i forskningen. Det har dermed vært mulig å bruke observasjonen til å speile intervjuet gjennom å spørre hva man finner i observasjonen som kan settes sammen med det som sies i intervjuene.

### **3.9. Etikk, egen rolle**

I arbeidet med min master har jeg vært opptatt av at man må ivareta taushetsplikten, imøtekomme rett til innsikt fra deltakerne, ivareta data på en forsvarlig måte, sørge for at deltakere anonymiseres og ivareta regler knyttet til samtykke fra deltakere.

Befring peker på et vesentlig punkt når det kommer til publisering av forskningsmateriale. I boka *Forskningsmetode* skriver han at: «*et forskningsetisk problem er knytt til publisering utan tilstrekkeleg kvalitetssikring. Ei særlig uverdige og problematiske side ved dette er presseoppslag med spissformulerende konklusjonar*» (Befring, 2010, s. 64)

En oppgave rundt rektors anvendelse av makt kan fort få medias interesse. Dette er et perspektiv jeg har hatt med meg i skriveprosessen og jeg har vært ekstra opptatt av å sikre deltakernes anonymitet.

Retningslinjene som er gitt av den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2016) skal være ivaretatt på en tilfredsstillende måte.

Jeg har valgt forske på egen organisasjon og også på egne kollegaer og det har derfor vært ekstra viktig med etterretteligheten i forskningen og det kan være en viss fare for at egne meninger og forutinntatthet står i veien for forskningen og blir en såkalt Bias.

I Casestudiet i praksis skriver Ramian om å foreta en Biasanalyse for å «hjælpe forskeren til at få øje på forudintagenhed og forhold som kan påvirke undersøkelsen» (Ramian 2012 s. 113)

Brinkmann og Tangaard snakker om en fortolkningsbias i boka Kvalitative metoder - en grundbok. Her beskriver de utfordringer knyttet til det de omtaler som en intens sosial interaksjon og skriver at «fordi man som forsker er blevet så optaket og personligt involveret i den lokale, observerede kontekst, at mere generelle og teoretiske tolkninger kan være vanskelige at foretake» (Brinkmann & Tangaard, 2020 s. 109)

Thagaard drøfter også fordeler og ulemper ved å være tett på forskningsfeltet, men er opptatt av at innsikt også kan være noe positivt og sier at "*Kjennskap til miljøet fra tidligere kan altså være en styrke og en begrensning*" (Thagaard, 2018, s. 190).

Jeg har selv god innsikt i rektorrollen, siden jeg har vært rektor i Trondheim i snart 14 år. Jeg anser det som en stor fordel at jeg har kunnskap om organisasjonen og om rollen. Nærheten til feltet har kommet ekstra godt med under både gjennomføringen av intervju og i observasjonene i PLF. Samtidig så har jeg selv mange tanker rundt rektors anvendelse av makt. Det har vært ekstra viktig for meg å sette egne meninger om fenomenet til side og sørge for at man sikrer en distanse når man gjennomfører analysen av data. Jeg tar med disse perspektivene for å synliggjøre egen bevissthet rundt rolle og forforståelse.

Alle informantene har signert samtykke, det er gjennomført en membersjekk og oppgaven er godkjent av Personverntjenesten (NSD)

## 4.0. RESULTATER

### 4.1.1. Intervju av rektor 1

Rektor 1 er en svært erfaren rektor med over ti års erfaring i jobben. Rektor 1 er veldig tydelig på at hen er en premissleverandør for måten det jobbes på enheten. Rektor 1 snakker om å ha en retning, ha klare forventninger og at det skal settes standarder for skoleutviklinga.

I intervjuet sier hen bl.a. at *«det er jo jeg som setter en standard for skoleutviklinga, men det er jo gjennom folket man kan drive skoleutvikling»*. Senere i intervjuet sier rektor 1 at standardene er basert på refleksjon og også teori. Det fremgår tydelig i intervjuet at standardene samskapes i arbeidet med det profesjonelle læringsfellesskapet, bl.a. gjennom refleksjon og forskningsbasert kunnskap. *«Det er ikke jeg som egentlig lager dem, dette skjer i samarbeid med folket»*. Samtidig så fremgår det at rektor 1 er opptatt av å opprettholde kvaliteten eller standardene som man er blitt enige om. Rektor 1 trekker frem at det er viktig å delegere og sier at *«da vi fikk avdelingsledelse, da ble jeg veldig bevisst på å lede gjennom avdelingslederne»* Rektor 1 har vært opptatt av læringsmiljø og har hatt dette som et stort satsningsområde på sin skole. Dette kommer også klart frem når det blir snakk om styringsdokumentet Trondheimsskolen der rektor 1 sier at *«det jeg føler ift Trondheimsskolen er jo at det handler om læringsmiljøet, veldig mye handler om læringsmiljøet og holdninger, ikke sant, og det er kanskje noe av det jeg har jobbet mest med»*. Samtidig er rektor 1 tydelig på at også noe må prioriteres ned når hen sier at *«men kanskje er jeg blitt flinkere til å si at: det skal vi ikke inn i»*.

De to siste sitatene mulige funn med tanke på at rektor anvender definisjonsmakt som jeg kommer tilbake til i drøftingen.

### 4.1.2. Observasjon av rektor 1

Møtet hadde 32 deltakere, inkludert rektor og en avdelingsleder. Tema for møtet var "God start" og bedre læringsmiljø. Rektor introduserte meg kort og konsist for deretter å ramme inn møtet ved å presentere dagens tema som er bedre læringsmiljø gjennom å sikre en god start.

Rektor presenterer teori knyttet til temaet som hen ber lærerne om å diskutere. Rektor er meget tydelig i innramming og det er helt klart hva som er tema og hva som skal gjøres. Rektor presenterer deretter Trondheim kommunes nye satsingsområder for 2023-2026 i den nye enhetsavtalen. Her er rektor veldig tydelig på at dette skal personalet jobbe med videre. Rektor presenterer så forskning rundt tema god start. Deretter ber hen lærerne diskutere hvilke tiltak som er viktig for å få til god start. Rektor deltar ikke selv i gruppearbeidet.

Etter dette utfordrer rektor lærerne på hva som var årsaken til at tiltakene, i utgangspunktet ble tatt i bruk. Det er stor aktivitet og mange som deltar aktivt i diskusjonene. Rektor fortsetter presentasjon angående viktige elementer for å få til en god start. Rektor fremstår som svært tydelig rundt hva som er viktig og setter en klar retning for hvor hen vil.

Rektor bruker flere ganger begrepene standard og felles mal. Dette brukes i forhold til både foreldremøter og med tanke på tiltak i klasserommet, i overgangssituasjoner og ute. Rektor utfordrer de ansatte ved å spørre «hva kan vi forbedre på det enkelte trinnet». De ansatte får her god tid til å diskutere på trinn. Det blir en lengre diskusjon rundt mobilbruk og oppbevaring av elevenes telefoner i skoletiden. Dette ender opp med at rektor beslutter at skolen skal prøve såkalt mobilhotell på 5.-7. trinn. En lærer spør rektor direkte om *«bestemte du dette nå»* og rektor svarer at *«ja, jeg bestemte dette nå»*

### **4.1.3. Sammenstilling av data rektor 1**

Rektor fremstår som veldig tydelig og setter retning for møtet. Det er flere ting som er gjenkjennbart fra intervju. Det er stort fokus på felles standarder og felles maler for hvordan skolens personale skal jobbe. Det er også et stort fokus på relasjonsarbeid og at dette tar utgangspunkt i forskning. Det er stort engasjement i møtet og veldig mange lærere bidrar med sine innspill. Rektor tar imot innspillene og oppsummerer med at de trenger å komme tilbake til temaet senere. Det blir også gjort konklusjoner som jeg oppfatter som rektorens beslutning. Det er en avdelingsleder til stede på møtet. Det var ikke mulig for meg å se hvem det var. Vedkommende satt på bord med en gruppe lærere og deltok i gruppearbeid sammen med dem.

### **4.2.1 Intervju av rektor 2**

Rektor 2 har over 15 års erfaring som rektor i Trondheim. Hen snakker om legal makt og at makta også må legitimeres. Rektor 2 snakker ekstra mye om viktigheten av å ha- og gi tillit når man skal oppnå legitimitet som leder.

Her sier hen at *«...også har jeg veldig tro på tillit, i stedet for kontroll....der strekker jeg meg langt for at det skal være opplevd tillit»*. Rektor snakker om tillit både ift avdelingslederne og til lærerne og uttaler at *«så har jeg tillit til at de leder på sin måte, evt. briefer meg underveis og det tenker jeg at også andre ansatte gjør når vi møtes ukentlig»*.

Rektor 2 sier at avdelingsleder er veldig aktiv i arbeidet med det profesjonelle læringsfellesskapet og at prosessene frem mot satsingsområder har vært veldig demokratiske og blitt vedtatt gjennom avstemninger. Når det kommer til perspektivmodellen, så identifiserer rektor 2 seg først og fremst til strukturperspektivet. Rektor 2 snakker positivt om styringsdokumentene, hen snakker mye om at alle barn er en del av et fellesskap og at dette har vært en hjertesak. Dette underbygges gjennom at rektor 2 sier *«da hadde vi noe som het miljøverkstedet som sikkert var godt begrunnet da det ble opprettet, men det var altså en stasjon der du kunne sende uartige barn, så satt det liksom to spesialpedagoger der med grått hår og forsøkte å sysselsette disse guttene som ikke passet, så det er jo noe som vi har endret på og det har tatt tid at alle elever hører til på trinnet sitt hos kontaktlæreren sin»*. Rektor 2 vektlegger at dokumentet Trondheimsskolen handler om at barn ivaretas innenfor et fellesskap. Utover dette blir det noe lite konkret rundt styringsdokumentene.

### **4.2.2. Observasjon av rektor 2**

I dette møtet deltok 33 personer, inkludert rektor og en avdelingsleder. Tema for møtet var div. Informasjonssaker, samt et større tema knyttet til relasjonsarbeid til elever. Rektor innleder, rammer inn dagen, presenterer meg etter avtale vi har gjort og bruker humor som icebreaker. Rektor 2 sier: *«Vi har besøk i dag av Sten Frode og han skal forske på mæ»* (Gir god latter). Infosaker presenteres ryddig og strukturert. Rektor leder denne økta, saker som er oppe er: handlingsplikt i Kap 9A, korpskonsert, vennskapsuke, resultatsamtaler og nyttårsfest. Disse sakene fremstår for meg som likestilte i viktighet i dette møtet. For eksempel så blir resultatsamtaler, som er evaluering av enhetsavtalen, ikke gitt noen spesiell prioritet.

Fagtema for møtet er relasjonsarbeid på skolen. Rektor lar avdelingsleder ta over uten å foreta noen innramming selv. Avdelingsleder innleder med å snakke om hva som skal gjøres og hvorfor. Lærerne arbeider med ulike oppgaver i grupper. I gruppeoppgaver deltar rektor i noen samtaler. Dette virker å være noe tilfeldig hvilken grupper som hen deltar i. Økta avsluttes med «walk and talk», rektor forlater møtet 15 minutter før det er

ferdig. Avdelingsleder avslutter og oppsummerer møtet. Det blir en diskusjon på slutten av møtet knyttet til oppstartstidspunktet om morgenen. Skolen begynner 08.00. Noe som utløser stort engasjement. Det sies at dette er blitt besluttet eller bestemt i FAU og Utdanningsforbundet mener at man må klage på dette.

#### **4.2.3. Sammenstilling av data rektor 2**

Møtet fremgår som strukturert, men med humor og humør. Når resultatsamtaler skal presenteres gjøres dette veldig kort og det er ingen fokus på enhetsavtalen. Jeg registrerer at rektor mottar innspill fra ansatte på en veldig positiv måte. Avdelingsleder tar over og leder hoveddelen av møtet som omhandler relasjonsprosjektet. Her er rektor mer passiv, men deltar litt i gruppearbeid i noen av gruppene. Det virker som om dette er et valg som er gjort litt tilfeldig.

#### **4.3.1. Intervju av rektor 3**

Rektor 3 har rundt tre års erfaring som rektor, men har stor kunnskap om egen skole, siden hen har jobbet på enheten i mange år. Rektor 3 snakker mye om at lederteamet sammen forvalter makta, samtidig forteller rektor 3 om bruk av styringsrett for å få til ting, både i tilsetninger og i forbindelse med nedbemanning. Dette underbygges gjennom sitatet: *«og der jeg har vært råest på styringsrett, det er faktisk i overtallighets-situasjon, og omorganisering ift økonomi»*.

Rektor 3 er også opptatt av at det er stor grad av medvirkning gjennom arbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet. Rektor 3 framsnakker verdiene i Trondheimsskolen, men er svært tydelig på at det er læreplanverket som er hovedoppdraget til skolen og sier at *«men til syvende og sist må vi forholde oss til lovverket...læreplanverket, det er samfunnsoppdraget vårt»*. Rektor 3 betoner sterkt at det er i medvirkning med avdelingslederne at beslutninger tas og dette underbygges gjennom at hen sier *«jeg tar aldri en avgjørelse uten å ha involvert avdelingslederne mine»*.

#### **4.3.2. Observasjon av rektor 3**

I dette møtet deltok 40 personer, inkludert rektor, to avdelingsledere, samt at det var noen studenter til stede. Hovedtema for møtet var satsing rundt lesing. Rektor introduserer meg kort, før hen innrammer dagens møte ved å fortelle at hen ønsker å oppsummere forrige fellestid, der tema var fagsamtaler og vurderingspraksis. Rektor gjør en grundig oppsummering på bakgrunn av hva de ansatte har skriftliggjort forrige fellestid. Rektor sier at dette er en oppsummering basert på egne tolkninger ut fra det lærerne har skrevet. Rektor fremstår som godt forberedt og virker å ha eierskap i fagligheten i det som presenteres.

Rektor går så over til dagens hovedtema som er lesing. Rektor henviser til skoleeier v/kommunalsjef som nettopp har kunngjort at en av satsingsområdene i Trondheimsskolen skal være lesing. Rektor presenterer en rekke data basert på nasjonale prøver og synliggjør egen skoles ståsted. Her identifiserer rektor at skolen ligger under et gjennomsnitt i lesing. Basert på presentert data uttrykker rektor at skolen må gjøre noe med og det henvises nok en gang til kommunalsjef sine forventninger rundt lesing som satsningsområde.

Et signal som rektor gir er at det er besluttet å sende tre lærere på en lederkonferanse i Kristiansand. Lærerne får vite at det skal foregå et gruppearbeid og det følger fire spørsmål som skal drøftes. Disse er knyttet til hvilke tiltak som skolen skal ta stilling til for å forbedre leseferdighetene. Rektor understreker på en litt humoristisk måte at dette må gjøres skikkelig. Jeg oppfatter at rektor her har klare forventninger til personalet og at innrammingen bidrar til å understreke dette.

### **4.3.3. Sammenstilling av data rektor 3**

Rektor er alene foran personalet og foretar all presentasjon selv. Rektor 3 er svært tydelig og de to temaene innrammes tydelig: Tema en (fagsamtaler) ved hjelp av fortolkning av de ansattes skriftlige innspill. Tema to (lesing) innrammes gjennom kvantitative data. Rektor har i vårt tidligere intervju hatt fokus på at avgjørelser bør være basert på forskning og fakta. Innramming rundt lesing har et klart preg av dette. Det er ikke mulig for meg å se hvem som er avdelingsledere i rommet. En av avdelingslederne har foretatt en gruppeinndeling og leser gruppene høyt, utover det har ingen av de to avdelingslederne noen spesifikk lederrolle i møtet.

### **4.4.1. Intervju av rektor 4**

Rektor 4 har nesten 10 års erfaring som rektor ved enheten. Hen har også jobbet i andre posisjoner ved samme enhet. Rektor 4 mener at fokus og avgjørelser blir til som et resultat av drøftinger, refleksjoner og diskusjoner i fellesskapet og ser seg selv i stor grad som en tilrettelegger noe som underbygges av følgende uttalelse « *...legge til rette for at de beste tingene blir bestemt, at den beste løsningen dukker opp, det har trigget meg og sånn sett kan du si at jeg har makt, fordi når en avgjørelse skal tas, så slutter det med meg*».

Denne uttalelsen sier noe om at de ansatte skal lyttes ut, men at siste ord besluttes av rektor.

Rektor 4 bruker avdelingslederne for å forvalte makt og uttaler seg som følger: «*så tar vi jo avgjørelser på bakgrunn av hvordan avdelingslederne senser sine ansatte, der de er akkurat nå, om det er en god ide, en dårlig ide, eller en kjempegod ide...*». Rektor 4 kommer dermed også inn på at det er andre i organisasjonen som har makt, når hen sier at «*..men så er det jo, på alle tre trinn, noen som har jobbet her i all tid, dvs siden skole var ny, de blir naturlige autoriteter på kulturen*». Hen snakker her om de rutinerne lærerne, som beskrives som kulturbærere, noe som også kan tolkes som maktpersoner.

### **4.4.2. Observasjon av rektor 4**

I dette møtet deltok 36 personer, inkludert rektor, samt en avdelingsleder. Møtet betegnes som fellestid og er det faste møtet mellom ledelsen og lærerne. Møtet var berammet til 90 minutter.

Rektor innleder møtet og rammer inn tema for dagens møte. Rektor introduserer først meg og ber om at jeg kort sier hva jeg gjør her. Rektor er foran smartboard mens avdelingsleder sitter blant lærerne og er ikke synlig. Øvrige to avdelingsledere deltar ikke i dette møtet. Rektor starter med å gi en påminnelse om at uke 6 er neste uke og at det da er valgfaguke, med andre aktiviteter og annen timeplan. Temaet er blitt jobbet med på fellestid tidligere, så dette er kun en påminnelse.

Så sier rektor at møtet skal brukes til å følge opp planleggingsdagen som fant sted fredag, der temaet var kommunikasjon og at lærerne skal jobbe i refleksjonssirkler. Etter dette forteller rektor at lærerne skal få tiden fra kvart over til klubbmøte, der tema er skoledagens lengde. Rektor poengterer at lærerne har mulighet til å påvirke saken og at skoledagen kan bli forkortet med inntil 20 minutter om langfriminuttet reduseres. Rektor sier også at dette kan innvirke på inspeksjonsmengde og at denne muligens kan reduseres. Før lærerne skal starte arbeidet med kommunikasjon i refleksjonssirkler, så henviser rektor til de som har hatt ekstra ansvar rundt arbeidet. Rektor forklarer hvordan oppdeling skal foregå, ved at gruppen deles i to og deretter på nytt i to. Disse gruppene utgjør en indre og en ytre sirkel. Gruppene arbeider i to ulike rom, der avdelingsleder blir med den ene gruppen, mens en lærer får ansvar for den andre.

Gruppene jobber sammen uten at rektor er involvert. Rektor er heller ikke observatør. Rektor presiserer at refleksjonen her er et mål i seg selv og en del av kommunikasjonen i det profesjonelle læringsfellesskapet.

#### **4.4.3. Sammenstilling av data rektor 4**

Møtet innrammes tydelig av rektor, bruker humor og det er god stemning. Det er kun rektor som er synlig i felles bolk. Etter møtet spurte jeg rektor om det var avdelingsledere til stede i møtet. Rektor bekrefter da at det var en avdelingsleder til stede i gitte møte.

Rektor fremstår som tydelig på at det er gunstig å få komprimert dagen, siden det oppleves som uro blant elevene i siste del av friminutt. Jeg opplever at rektor har et klart ønske om at skoledagen komprimeres og spiller dette inn til lærerne. Rektor sier noe om at lærerne kan få noen fordeler i form av mindre inspeksjon, uten at dette blir lovt ut. Dagens hovedtema rammes inn på en tydelig måte og rektor foretar innrammingen alene. Skolen har brukt eksterne kursholdere på fredagen i forveien og denne sekvensen er en direkte oppfølging av kursdager. Lærerne virker selvgående etter innramming og rektor blir med meg for å høre om det er noe jeg trenger avklaring til.

#### **4.5. Sammenligning av intervju**

Bare så det er sagt: rektorene jeg har intervjuet er bevisst på at de har makt, men de bruker gjerne andre begreper, som når rektor 3 sier at *«så har man makt til å ta avgjørelser, men jeg ser ikke på det som makt, jeg ser på det som ansvar»*. Rektor 4 har en annen tilnærming når hen sier at *«..denne "Trumph`ske" forståelsen av hva makt er, den har aldri vært interessant, at det på død og liv skal være jeg som bestemmer alt»*. Jeg opplever at alle rektorene reflekterer åpent rundt fenomenet makt og at de er bevisst sin rolle og sin makt.

Deres betraktninger rundt makt kommer til uttrykk på ulike vis. Rektor 1 sier som følger at *«jeg vil jo noe med skolen her og det gir meg jo makt i forhold til at jeg er rektor....jeg vil ha en retning...kan være veldig tydelig overfor folk hva jeg forventer»*. Her har rektor fokus på prioriteringer, retning og satsinger i egen skole. Dette er også gjeldende for maktbeskrivelsen til rektor 4 gjennom utsagnet *« ...legge til rette for at de beste tingene blir bestemt, at den beste løsningen dukker opp, det har trigget meg og sånn sett kan du si at jeg har makt, fordi når en avgjørelse skal tas, så slutter det med meg»*. Rektor 4 beskriver prosesser der ansatte er deltakere, men at den endelige avgjørelsen tar rektor.

Rektor 2 snakker om formell og reell makt gjennom uttalelsen *«jeg sitter i en posisjon der jeg både har legal makt fordi jeg har en lederposisjon, og fordi jeg har fått en sånn stilling, så må jeg legitimere makta og da jobber jeg med tillit og troverdighet»*

Rektor 3 er opptatt av at makta må være fundamentert i objektiv kunnskap eller fakta og ikke i personlig synsing gjennom uttalelsen *« jeg er også opptatt av at denne makta skal utøves på grunnlag av fakta, og at den bruker tall, statistikk og undersøkelser, og at vi ikke baserer det på egne antakelser eller følelser da»*

#### **4.6. Sammenligning av observasjoner**

Mine fire observasjoner av rektor som leder av arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet, eller fellestid, har blitt utført i februar og mars 2023. Gruppene har vært relativt jevnstore, dvs mellom 30 og 40 deltakere. Samtlige fire møter ble gjennomført på skolens personalrom. Bestillingen min har vært at jeg ønsket å



observere et møte der rektor selv var aktiv, eller hadde en aktiv rolle. Derfor er ikke disse nødvendigvis representative for all fellestid på disse skolene. Alle fire fellestid har hatt et hovedtema, som har vært vidt forskjellige, herunder kommunikasjon, relasjonsarbeid, lesing og tidlig start. To av møtene har hatt en egen bolk med infosaker, mens ett av møtene gikk rett på pedagogisk tema. Det siste av fellestidene hadde en introduksjon i form av en oppsummering fra tidligere fellestid, før man gikk rett på pedagogisk tema. Jeg har tolket data ut fra de møtene jeg har deltatt i og oppsummerer funnene på følgende måte:

#### **4.6.1. Tydelighet**

Alle rektorene leder møtene på en tydelig måte, der de alle rammer inn møtet. De fire møtene bærer preg av klar struktur. I notatene "mine tanker om det som skjer", har jeg notert at møtet fremstår som strukturert eller at rektor fremstår som tydelig i alle fire observasjoner. Tre av fire rektorer har presentasjoner digitalt, mens rektor 4 har analog presentasjon.

#### **4.6.2. Beslutninger**

Møtene er et forum for at det kan bli tatt beslutninger av rektor, eller at beslutninger blir kunngjort eller klargjort. I alle de fire møtene blir det enten tatt beslutninger av rektor, eller det blir kunngjort at det er tatt beslutninger, eller det legges opp til beslutninger, der rektor legger sine føringer for dette. I et av møtene diskuteres mobilhotell og rektor sier at skolen skal prøve dette for 5.-7 trinn: En lærer spør om «bestemte du dette nå» og rektor svarer at «ja, jeg bestemte dette nå»

Det er viktig å poengtere at ingen av beslutningene er det vi kan kalle store beslutninger, men mer knyttet til noen rutiner eller prioriteringer.

#### **4.6.3. Prioriteringer**

Rektor definerer hvor mye plass enkelte tema får. Det er helt klart at det er rektor som styrer tidsbruken i alle fire møtene. Samtidig så slipper rektor til lærere som kommer med innspill, dette uten unntak. Likevel så fremstår det som om rektor har god kontroll på hva som skal prioriteres i møtet

#### **4.6.4. Avdelingsleders rolle**

På tre av fire møter har avdelingsledere ingen spesifikk rolle og for meg ikke mulig å oppdage. Jeg spurte rektor om hvem av avdelingslederne som var til stede, og fikk bekreftet at det var avdelingsledere til stede i alle disse tre møtene. På et av møtene var en av avdelingslederne faglig prosessleder for opplegget. Her ledet rektor det vi kan kalle for praktisk info, mens rektor kun var deltaker i faglig del av møtet.

#### **4.6.5. Dialog mellom rektor og lærerne**

Jeg oppfatter at det er en dialog og delvis refleksjon i alle observasjonene. Deltakelsen varierer noe, men det er flere lærere som er aktive i alle fire møtene. Rektorene fremstår oppmuntrende til at lærerne kommer med innspill i møtene og innspill blir tatt positivt imot av rektor. Jeg har notert at det er humor, humør og god stemning i alle fire observasjonene.

### **4.7. Hvordan beskriver rektor makt**

I intervjuene reflekterer rektorene over at de har makt, men at dette er et begrep de sjelden bruker. Det er imidlertid mange andre ord rektorene bruker som kan gjenkjennes som makthandlinger. De ordene som er identifisert gjennom transkripsjoner fra intervjuer har jeg forsøkt å systematisere i tabellen under:

<b>A Styringsmakt,</b>	<b>B Fokus- eller definisjonsmakt</b>	<b>C interesse- og symbolmakt</b>
<b>Beslutte Nødvendig regulering, Avgjørelser Prioritere</b>	<b>Tydelige forventninger, Sette standarder, Lede gjennom kunnskap, Definere retning</b>	<b>Delegering, Coaching, Utfordre ansatte, Vise tillit</b>

*Figuren viser ord som rektorene bruker for å beskrive hvordan de leder og følgelig bruker makt.*

I gruppe A finner vi begreper der rektor sier noe om å bruke makta si til å styre eller bruke sin styringsrett. Alle 4 rektorene er veldig klar over at de har en sånn makt og at de av og til er nødt til å bruke denne fordi rollen krever det. Rektor 2 uttrykker at «..og det ligger jo til enhetsleder å beslutte selv om det ikke er artige ting det dreier seg om...» Denne uttalelsen er knyttet til spørsmålet om styringsrett, der jeg spør om det hender at rektor må fatte en beslutning, siden man ikke oppnår enighet. Rektor 3 sier at «sånn sett kan du si at jeg har makt, fordi når en avgjørelse skal tas, så slutter det med meg». Samtidig så er rektor opptatt av at det er gode prosesser frem til avgjørelsen faller.

Dette kjennetegner alle de fire intervjuene, der rektorene er opptatt av at det skal være grundige prosesser før de beslutter. Dette gjelder dog ikke mindre ting, der en av rektorene bruker begrepet «nødvendig regulering» knyttet til f.eks innkjøp.

Gruppe B er ord og begrep som kan knyttes til fokus- eller definisjonsmakt. Her handler det om at rektorene har ideer om hva man ønsker å utvikle i egen organisasjon og at rektor bruker makt for å oppnå dette. Rektor 1 sier som følger: «*jeg vil jo noe med skolen her og det gir meg jo makt i forhold til at jeg er rektor....jeg vil ha en retning....kan være veldig tydelig overfor folk hva jeg forventer*». Denne uttalelsen vitner om høy bevissthet på at rektor i stor grad legger premissene på hva som skal prioriteres. Rektor 4 uttaler seg på følgende måte : «*når du setter agenda for fellestid, så har du definert retning, og definert bort noen ting*». Her snakker rektoren om at det er kollektive prosesser som har ført fram til noen prioriteringer og rektor er opptatt av å opprettholde disse prioriteringene. Rektor 2 uttaler at «*Jeg arbeider alltid med elevsaker, det er sånn inkludering av alle elever og at vi sykmelder færre og friskmelder flere og at vi pakker ut og ikke inn...*». Her tydeliggjør rektor at dette er et prioritert område og at skolen skal arbeide for at alle elever er en del av fellesskapet. Rektor 3 snakker om prioriteringer knyttet til læreplan når hen sier at «og vi har valgt læreplanverket som hovedportal til praksisen vår». Dette sier rektor knyttet til spørsmål rundt styringsdokumentet Trondheimsskolen, så her har rektor valgt å prioritere ned dette dokumentet og heller fokusere på læreplanverket.

I Gruppe C finner vi ord som kan knyttes til interesse- eller symbolmakt. Alle rektorene har høy fokus på tillit. Dette er et veldig tydelig funn, så jeg velger å synliggjøre dette som et eget punkt under 4.8.2.

Gjennom intervjuene fremgår det at rektorene er opptatt av å delegere. Det er funn knyttet til at rektorene er bevisste på å ansvarliggjøre avdelingslederne, rektor 1 uttaler

at «Jeg har blitt mye mer bevisst på å slippe de til hvis jeg kan si det sann...på oppgaver, de fleiper jo litt med meg og sier at «du delegerer bare du», men det å styrke dem, det har vært en viktig oppgave for meg». Her snakker rektor om hvor viktig og riktig det at Trondheim innførte avdelingsledelse og at dette har endret maktfordelingen i organisasjonen. Rektor 3 snakker om andre maktfaktorer gjennom at skolen har delegert ansvar og sier at «vi har her på huset hatt en utviklingsgruppe som har vært veldig aktiv i forhold til planlegging av utviklingsarbeid å sånne ting». Her synliggjør rektor at ansvar er delegert og at flere ansatte har tatt del i beslutninger.

## 4.8. Likheter mellom rektorene

### 4.8.1. Rektor og avdelingslederne.

Samtlige rektorer har en høy bevissthet rundt at avdelingslederne må gis legitimitet som ledere og at de følgelig har fått delegert makt. Dette er klart gjennomgående i alle de 4 intervjuene. Rektorene er opptatte av at beslutninger tas i samarbeid med avdelingslederne eller at det er avdelingslederne som tar beslutningene selv. Rektor 3 sier det på følgende måte:

*«jeg tar aldri en avgjørelse uten å ha involvert avdelingslederne mine, eller den avdelingslederen som burde vært involvert, for det er i enhver situasjon minst en avdelingsleder som burde vært involvert».* Rektor 4 sier at: *«så når vi skal diskutere om vi skal igangsette noe.....så tar vi jo avgjørelser på bakgrunn av hvordan avdelingslederne senser sine ansatte».* Her bruker rektor avdelingsledernes innsikt for å foreta beslutninger. Rektor oppfatter at avdelingslederne er tettere på de ansatte og har et bedre grunnlag for å kunne bedømme hva som er fornuftig å beslutte.

Alle de fire rektorene uttrykker at de har delegert makt til avdelingslederne og at dette har gjort noe med maktfordelingen. Rektor 1 uttaler følgende *«så jeg føler nok at rollen min er blitt endret ja...etter at vi fikk avdelingsledelse».*

Rektorene uttrykker både at avdelingslederreformen har endret maktbalansen, men også at de har anerkjent at avdelingslederne skal ha en maktrolle. Dette underbygges når rektor 2 sier *..«så har jeg tillit til at de leder på sin måte, evt. briefer meg underveis»*

### 4.8.2. Fokus på tillit

Det begrepet eller fenomenet som dukker opp hyppigst i intervjuene er ordet tillit. Alle rektorene snakker om tillit som en viktig del for å anvende makten sin

Rektorene snakker om tillit på ulike måter og på ulike plan, rektor 2 snakker om at makta legitimeres gjennom at det jobbes med tillit, videre sier hen at *«...også har jeg veldig tro på tillit, i stedet for kontroll....der strekker jeg meg langt for at det skal være opplevd tillit»* Flere av rektorene snakker mye om at de skal støtte opp om lærernes autonomi og at det er viktig at lærerne i utgangspunktet har tillit fra ledelsen. Rektor 4 sier det på følgende måte: *« Det står en tiltersbøtte full av tillit utenfor alle lærer-kontorene her, den skal de få ta med seg opp, men det er ikke opp til meg om de søler ut eller ikke, det må de nesten ta styring på selv»*

Når det kommer til spørsmål om maktfordelingen i organisasjonen, så blir også tillit et svært sentralt begrep og dette går igjen i alle intervjuene, der rektorene uttrykker stor tillit til sine avdelingsledere. Et beskrivende sitat fra rektor 3 lyder: *«..du må jo vise tillit, ikke sant, jeg stoler på at dere tar den riktige avgjørelsen, det må du vise, du må vise som rektor at du ikke trenger å kontrollere og gjennomgå alle vurderinger som er gjort»*

#### 4.8.3. Forankring blant de ansatte

Skoleledelsen og de pedagogisk ansatte på alle de fire skolene har et felles møtetidspunkt i løpet av en uke. Disse møtene har ulike navn, men fellestid, eller pedagogisk forum, er to vanlige navn. Møtene varer ofte to timer etter skoletid, gjerne på mandag eller tirsdag. Denne tiden benyttes hovedsakelig til utviklingsarbeid, samt til informasjonsdeling og annen praktisk aktivitet. Her har skolene store friheter og innholdet i møtene varierer fra skole til skole.

Vi kan kalle dette type møte for arbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet, (PLF).

PLF er et forum for å sette en felles retning, bli enige om fremtidige veivalg og utvikle seg sammen gjennom faglige refleksjoner. Dette er det eneste faste møtet ukentlig mellom ledere og pedagoger og således en svært viktig møteplass. Disse møtene har følgelig stor betydning for hvilke veivalg den enkelte skole gjør.

I intervjuene snakker alle rektorene om hvordan man gjennom felles prosesser i PLF kommer frem til beslutninger og veivalg. De beskriver alle prosesser der pedagogene er aktive mht å få påvirke, rektor 2 beskriver veien frem mot valg av satsning slik: «...så da var det sånn 6 valg, så var det 2 valg og så fikk vi da en vinner til slutt da, så da forstås det som en demokratisk prosess» sitatet beskriver et ganske konkret valg eller avstemning rundt hva skolen skal satse på, der pedagogene er likeverdige i avgjørelsen.

Rektorene snakker like ofte om såkalt «bottom-up»-tenkning, der grunnlaget for retningen og fundamentet skapes i lærergrupper, rektor 3 illustrerer dette når hen sier «også kommer vi dit at vi ferdigstiller et forslag og det kan gjerne gå over tid, der vi får innspill, så setter vi oss ned og kikker på det, begynner å utforme og lar det ligge et par uker, tar det opp igjen, jobber videre med det og så står man med noe ferdig».

Samtidig snakker flere av rektorene om at de også legger premisser for PLF, som når rektor 1 forteller om sitt engasjement rundt arbeid med læringsmiljø og uttaler at «det at jeg da kunne så mye om det, gjorde at de ble veldig trygg i sin utøvelse av det, fordi vi kunne ha så gode diskusjoner rundt det og jeg var med».

Her valgte rektor å sette fokus på et bestemt felt. Rektor 2 er først og fremst opptatt på å sette fokus på at selve forumet er viktig for å drive utviklingsarbeid, men at dette gjerne kan besluttes i fellesskap og sier at «jeg var veldig stram på at vi skal fortsette, ikke bare ikke fortsette med noe, bare jobbe ute på team f.ex, det var uaktuelt, så der bruker jeg makt, altså» Rektor 4 beskriver en symbolistisk tilnærming, der de fokuserer på hva er det som gjør oss til oss og hvordan skal dette se ut, rektor sier at: «...så hadde vi noe som vi kalte drømmeskole, som handlet om hva vi skulle bli god på og hva som skulle kjennetegne de som jobbet her og det de drev med, det brukte vi som mandat for hva fellestid skulle inneholde»

#### 4.8.4. Kunnskap om de ansatte

Det fjerde funnet som rektorene har felles er deres tanker rundt kunnskap om sine ansatte. Alle uttrykker at de har god kunnskap om sine ansatte og at dette blir en viktig del av deres ledelse. Her snakker de om å være forbilder, ha kunnskap om ansatte, bruke humor, vise tillit. Rektor 1 uttrykker det på følgende måte: «...jeg har jobbet bra med å ha en god relasjon til lærerne mine, det handler om hva kjærestene deres heter, hva ungene deres heter, jeg vet hva de er gjennom, hvis det er et eller annet så kommer de til meg for å snakke om ting» rektor 3 sier noe lignende: «den yngre generasjonen er jo betydelig yngre enn meg, jeg kjenner de godt, jeg vet hva de driver

*med, er interessant og snakker med de, den andre halvparten har vært kollegaene mine i 15 år»*

Rektor 4 sier at lederteamet har satt dette i et system for å sikre at teamet har oppdatert kunnskap om de ansatte og uttaler at ...«*Så er det fast agenda når vi har lederteam på fredager, da er det liksom ståa på hvert trinn, og personal, det er en fast post, så da er det tilbakemeldinger fra avdelingslederne rundt hvordan det er, hvordan det står til i heimen til folk rett og slett og det er noe med å være så varm at du vet hva du kan tøyse med og ikke»*

Rektor 2 er også opptatt av kunnskap om ansatte, men ikke på samme måte som de tre først omtalte, her er det mer i form av å få innsikt. «*Jeg er jo sånn halvny, så da jeg kom hadde jeg samtaler med alle team, så da hadde jeg også samtaler med en del ansatte for å forstå litt mer»*.

#### **4.9. Ulikheter**

Rektorene har ulike prioriteringer når det kommer til hvordan de jobber med enhetsavtalen og Trondheimsskolen. Det er også ulikt i hvilken grad de ser på dette som sitt hovedopdrag.

Bare så det er sagt: alle fire rektorer snakker varmt om Trondheimsskolen som et viktig verdidokument.

Gjennom intervjuene fremgår det imidlertid at det er svært ulike tolkninger av hva man forstår med dokumentet Trondheimsskolen og hvilke prioriteringer som kommer ut av dette. Rektor 2 sier følgende: «*jeg tenker at Trondheimsskolen har vært et godt byggverk, jeg har jo vært en del av prosessen»*. Rektor er her svært opptatt av at læring skjer i fellesskapet og beskriver også Trondheimsskolen som «*en tilbakeføring av det vi kaller verdibasert forståelse av hva skole skal være»*. Rektor 1 har en annen tilnærming til dokumentet og sier at «*Trondheimsskolen.....handler om læringsmiljøet og holdninger, ikke sant, og det er kanskje noe av det jeg har jobbet mest med»*.

Rektor 3 er veldig tydelig på at: «*men til syvende og sist...læreplanverket, det er samfunnsopdraget vårt»*. Samtidig så forteller rektor om prosesser i PLF der de har jobbet godt med styringsdokumentene.

Rektor 4 forteller om prosesser på egen skole som har endt opp i egne verdidokumenter, samtidig som dette er gjenkjennbart i verdiene til Trondheim kommune og hen sier at «*så hadde vi jobbet med våre egne verdier, vårt visjonsdokument og i dette så har vi spesielt prøvd å ta ned særlig de verdiene åpen, kompetent og modig»*. Retningene til de fire skolene er relativt ulike, samtidig som rektorene sier at de har vært opptatt av at dokumentene skulle tilpasses til skolens allerede opparbeidede plattform.

Det er veldig tydelig at dokumentene gir store muligheter for tolkning og at dette fører til store ulikheter i tilnærming. Trondheim kommune som skoleeier praktiserer et mantra som sier at det skal være "*fasthet på mål, men frihet i tilnærming*". Dette gir seg store utslag ift prioriteringer mellom de ulike skolene.

Rektor 2 kommer inn på akkurat denne utfordringen og uttaler at «*de er mer spisset og har høyere ambisjoner enn Trondheimsskolen»* (Sammenligner med storbyene: Oslo, Bergen og Stavanger) og sier også at Trondheim har «*et ganske lavt ambisjonsnivå»*. Dette er en interessant påstand og forholdet mellom skoleeiers delegering og den enkelte skoles autonomi kommer jeg tilbake til i min drøfting.

#### **4.10. Rektor og perspektivtaking**

Når det kommer til preferanser knyttet til perspektivmodellen til Bolman og Deal, så er det ingen rektorer som mener at de er opptatt av maktperspektivet. Tre er veldig opptatt av HR og symbol, mens en har preferanser knyttet til strukturperspektivet.

Rektor 2 assosierer seg sterkt med strukturperspektivet og sier at *"jeg er jo veldig opptatt av at ting skal være ryddig og at vi skal tåle offentligheten"*.

Rektor 3 har preferanse knyttet til HR og uttaler *"at jeg blir trukket frem som en relasjonsorientert og relasjonssterk, ikke leder faktisk, men som menneske"*.

Rektor 1 fremhever symbol-dimensjonen når hen sier at: *«identiteten er jo kjempeviktig i forhold til hvordan vi...ansatte og vi forstår skolen, men også foreldrene, ikke sant, nærmiljøet, kirken som vi har mye med å gjøre»*.

Rektor 4 er også opptatt av symbol-perspektivet, men knytter det mer til rektorrollen og det å være et forbilde og uttaler at: *«hvis jeg ønsker at lærerne mine skal kommunisere med hverandre på en god måte med hverandre, med elever og foresatte, så må de ta meg på fersken i å gjøre det samme»*. Jeg har ikke klart å oppdage sammenhenger som leder frem mot funn knyttet til perspektivtaking og anvendelse av ulike former for makt.

#### **4.11. Andre funn**

##### **4.11.1. Andre med makt**

Ift andre med makt, så er rektorene delte i hva de mener. Jeg har tidligere nevnt at alle rektorene mener- og ønsker at avdelingslederne forvalter og utøver makt. Utover dette trekker rektorene frem utviklingsgrupper, tillitsvalgte, arbeidsmiljøgruppen og FAU, men her er det store forskjeller. Rektor 4 trekker frem de erfarne lærerne og sier at *«men så er det jo, på alle tre trinn, noen som har jobbet her i all tid, de blir naturlige autoriteter på kulturen»*

Rektor 3 snakker om at en utviklingsgruppe med distribuert makt og sier at *«vi har da blant annet over tid her på huset hatt en utviklingsgruppe som har vært veldig aktiv i forhold til planlegging av utviklingsarbeid å sånne ting»*.

Rektor 1 reflekterer over endringer knyttet til avdelingsledelse og sier at *«jeg føler nok at rollen min er blitt endret, ja etter at vi fikk avdelingsledelse»*. Andre maktaktører kommer jeg også nærmere inn på i drøftingen.

##### **4.11.2. Rektor som motivator**

Når det kommer til rektors arbeid med motivasjon av lærerne, så bruker rektorene forskjellige begreper, men ikke veldig ulikt. Alle rektorene ser ut til å oppfatte lærerne som selvgående, autonome og motiverte. Alle rektorene er opptatte av å pleie nettopp dette, bl.a. Ved å vise tillit. Rektor 2 sier at *«Jeg tenker nok at den tilliten og den autonomien de har gjør at de er motivert»*. Flere rektorer bruker ordet autonomi og rektor 4 er opptatt av at lærerne skal ha frihet i tilnærming og uttrykker *«så det at vi ikke har satt for tichte rammer rundt de metodene lærerne har, det tror jeg har gjort at folk tør å være mer kreativ»*. Rektor 1 fokuserer på at lærerne er involvert i medvirkning av retning og uttaler *«så vil jeg igjen bare si at det å bygge nedenfra og opp tror jeg er kjempeviktig»*. Rektor 3 fokuserer på å lede sine ansatte når hen uttaler at *«du må sette de i situasjoner der de føler det er relevant for yrkesutøvelse»*. Her er rektor tydelig på at det er rektor eller ledelsens jobb å bidra til at lærerne får gjøre en best mulig jobb i det profesjonelle læringsfellesskapet.

##### **4.11.3. Den styrende rektor**

Data fra intervju forteller at rektorene ikke er vant til å snakke om at de har makt og de er opptatt av at de ikke bruker styringsrett, samtidig kommer det frem eksempler på det motsatte, to av rektorene er for eksempel veldig tydelige på at de bruker makta si i ansettelsesprosesser.

Rektor 4 uttaler bl.a. At : «*hvem som helst skal ikke komme hit og jobbe...jeg har selv definert om du er innafor eller ikke*». Dette uttaler ifm at rektor synliggjør utlysningstekst for egen enhet, som er spesifikt utarbeidet. Rektor 3 forteller om en situasjon rundt endring i bemanning der det sies at «*...også fikk jeg en pensjonering i ledelsen der som gjorde at jeg kunne hente inn...og da var jeg så utspekulert at jeg tok med en tidligere lederkollega, som jeg visste var vant til å jobbe slik jeg er vant til å jobbe*». Her fremgår det at rektor hadde klare preferanser på valg av kollega og at hen brukte makta si for å få til nettopp dette. Rektor 3 uttaler også følgende: «*der jeg har vært råest på styringsrett er faktisk i overtallighet situasjon*»

Rektor 1 knytter styring opp mot arbeidstidsavtale, men bruker heller begrepet å "utfordre ansatte". På slutten av intervjuet kommer likevel rektor 1 med uttalelsen «*jeg sitter å tenker på at jeg nok har styrt*», samtidig så understreker rektor 1 at det er ut fra vurderinger der lærerne også er hørt.

Rektor 2 snakker om omstrukturering i ledergruppen som et resultat av dialog og enighet og ikke gjennom styring. Samtidig sier rektor 2 at det ligger til rollen som rektor å beslutte, (tidligere sitat i 3.5.1.)Jeg kommer tilbake til dette i drøftingen knyttet til styringsmakt

#### **4.12. Oppsummering av funn**

Jeg mener det er flere data som indikerer at rektorene tenker likt rundt ledelse og anvendelse av makt på gitte områder og at dette manifesteres ved at rektorene snakker om:

- å involvere og legitimere avdelingslederne
- å vise tillit overfor både avdelingslederne og ansatte,
- at beslutninger ofte skjer gjennom prosesser der de ansatte er involvert
- at rektor ytrer kunnskap om de ansatte og at rektor betegner dette som viktig med tanke på relasjonsbygging.

I tillegg har jeg identifisert en rekke ord som rektorene bruker for å beskrive sine makthandlinger. Dette er fremstilt i kapittel 4.7.

Når det kommer til oppfølging og tolkning av kommunens satsningsområder, så kan det fremstå som at det er store forskjeller mellom rektorenes valg og prioriteringer. Spesielt gjennom intervju viser data at det er mulige funn som kan føre frem til at rektorene tenker ulikt når det kommer til hvordan styringsdokumentene skal innfris.

Dette er noen av kjerneelementene jeg kommer nærmere inn på i drøftingen.

## 5.0. DRØFTING

Det fremgår klart i intervjuene at alle de 4 rektorene som jeg har brukt som informanter ønsker å lede, følgelig er de villige til å bruke makt. De er likevel forskjellige når det kommer til måter å lede på, noe som igjen er et uttrykk for at de anvender ulike former for makt når de arbeider for å realisere skolens satsingsområder.

Funnene i min datainnsamling, som består av 4 intervjuer og 4 observasjoner, er selve grunnlaget for mine drøftinger. Jeg mener at det er en styrke at det både er foretatt intervjuer og observasjoner, fordi det fremskaffer muligheter til å sammenstille hva jeg finner i observasjonene som kan settes sammen med det som sies i intervju og motsatt.

### 5.1 Betraktninger rundt egen makt

Gjennom resultater i kapittel 4.7. har jeg systematisert begrepene som rektorene bruker og som kan knyttes til makt. Jeg har også omtalt disse i kapittel 3.6.1. Ordene som kan gjenkjennes som makthandlinger har jeg underdelt i styringsmakt, definisjonsmakt/fokusmakt og interesse- og symbolmakt.

#### 5.1.1. Styringsmakt

Det fremgår i intervjuene at rektorene ikke foretrekker å bruke styringsrett som sin prefererte maktstrategi. Samtidig sier alle rektorene at de bruker styringsmakt om de er nødt.

Jeg oppfatter at det er en bevissthet hos alle fire rektorer knyttet til at dersom det er en dissens i gruppen, så har rektor ansvaret for å ta en avgjørelse. Dette bygger jeg på konkrete uttalelser som at rektorene sier at de beslutter, bestemmer eller tar avgjørelser. Nå bør det kanskje ikke komme som noen overraskelse at rektor som er øverste sjef på sin enhet er den som tar avgjørelser. Bjørn Eriksen poengterer nettopp dette når han omtaler at rektor både har en plikt- og en rett til å styre. (Eriksen 2021). Sagt på en annen måte; en rektor som vegrer seg for å ta avgjørelser, fyller neppe sin stillingsinstruks, og det er grunn til å stille spørsmål om vedkommende faktisk gjør jobben sin.

Rektor 1 kommer på slutten av intervjuet med uttalelsen «*jeg sitter å tenker på at jeg nok har styrt*», samtidig så understreker rektor 1 at det er ut fra vurderinger der lærerne også er hørt. I intervju med rektor 2 har jeg flere oppfølgingsspørsmål knyttet til rektors styring, før rektor sier at «*det ligger jo til enhetsleder å beslutte, selv om det ikke er artige ting det dreier seg om, så jeg tenker at den er åpenbar den*». I begge disse intervjuene opplever jeg at rektorene bruker styring, men at de søker andre løsninger så langt det lar seg gjøre, før man bruker styring som maktstrategi.

I to av intervjuene blir det snakk om bemanning og her tolker jeg det slik at begge rektorene er svært tydelige på at det er rektor som tar avgjørelsene.

Rektor 4 snakker om ansettelsesprosesser på egen skole og sier at «*hvem som helst skal ikke komme hit og jobbe, jeg har selv definert om du er innenfor eller ikke*» Det er viktig for meg å utdype at dette sitatet må ses i sammenheng med at denne skolen har utviklet et visjonsdokument og at nye tilsetninger vurderes opp mot dette.

Likevel oppfatter jeg det slik at rektor 4 har det avgjørende ordet når det kommer til en ansettelse og det er rektor som beslutter om en ansettelse skal finne sted eller ikke.

Rektor 3 snakker om sin erfaring rundt nedbemanning og sier at «*der jeg har vært råest på styringsrett er faktisk i overtallighet situasjon*»

Her har rektor et særskilt ansvar for å styre og Eriksen sier at «*rektor må fastsette kriterier for en nedbemanning som er til det beste for skolen og elevene*» (Eriksen s 211). Jeg oppfatter at både rektor 3 og rektor 4 fremstår som tydelige når det kommer



til sammensetning av personalet og her anvender de styringsmakt gjennom at de foretar beslutninger.

Når det er sagt, så er det ulike tilnærminger rektor kan anvende, som igjen kan lede fram til en beslutning eller avgjørelse.

Om vi går tilbake til Dahl sin definisjon der «*A har makt til å få B til å gjøre noe som B i utgangspunktet ikke ville ha gjort*» så fremkommer det en situasjon i et av møtene jeg observerte der nettopp dette inntreffer: Rektor 1 bestemmer at det skal innføres mobilhotell i en periode og en av de ansatte spør om «*bestemte du dette nå*» hvor rektor bekrefter dette ved å si «*Ja, jeg bestemte dette nå*». Jeg hadde en samtale med rektor etter møtet og spurte spesielt rundt denne ordvekslingen. Rektor 1 uttrykte da at avgjørelsen eller beslutningen ble foretatt ut fra hvordan rektor 1 hadde tolket stemningen basert på innspill fra ansatte. Dette er jo ingen stor enkeltsak, men om rektor ikke hadde foretatt denne beslutningen, ville sannsynligheten være stor for at skolens praksis knyttet til oppbevaring av mobiltelefoner forble ulik og tilfeldig. På en annen observasjon meddeler rektor 3 at «*vi har besluttet å sende tre personer på en lesekonferanse i Kristiansand*. Nå er det vel neppe slik at de tre ble pålagt å reise, men utgangspunktet her er at rektor ønsker og beslutter at dette skal skje. Rektor 3 uttrykker med tydelighet i møtet at lesing blir en viktig satsing og han henviste til at skoleeier hadde formidlet at lesing kommer til å bli et av områdene som skolene i Trondheim skal vie ekstra oppmerksomhet.

Om vi går tilbake til Morgan sin figur der han setter frem kilder til makt i organisasjoner, så kan det siste av disse eksemplene knyttes til punkt 2 som er «*kontroll over knappe ressurser*». Skolebudsjettene er relativt trange og en kostnad knyttet til å sende tre lærere på en konferanse som innebærer fly, hotell, diett og vikarutgifter, vitner om en rektor som beslutter at dette skal vi bruke en vesentlig andel penger på.

### **5.1.2. Definisjonsmakt/Fokusmakt**

«*Å sette dagsorden innebærer å ha makt og innflytelse ved å være i stand til å påvirke hva aktører skal være opptatt av*» (Klev/Levin s. 115).

Det er svært mange funn i datamaterialet som kan knyttes til at rektor setter fokus, definerer agenda eller definerer hvilke satsinger skolen de leder skal ha. Både data fra intervju og observasjoner viser at rektor selv er aktiv og bevisst, eller har strategier for å få gjennom det som er ønskelig å ha i fokus.

Å lede en skole innebærer å foreta mange valg, knyttet til hvilke faglige prioriteringer skolen ønsker å foreta seg. En rektor med tydelige forventninger og klare prioriteringer kan ha positiv innvirkning på elevenes læringsutbytte. Robinson fremviser hvor viktig det er om rektor evner å lede lærernes læring og utvikling (Robinson 2015).

Jeg mener at intervjuene synliggjør at rektor er helt sentral ift hva skolen prioriterer. Et godt eksempel er rektor 1 som har jobbet mye med «*Bedre læringsmiljø*». Her fremgår det tydelig i intervjuet at det er rektor som lanserer satsingen og er den som driver prosjektet. Rektor 1 sier jo også at «*det er jo jeg som setter en standard for skoleutviklinga*». Dette blir et godt eksempel på bruk av definisjons/fokusmakt, der rektor definerer hva lærerne skal være opptatt av. Dette betyr at satsingen blir viet mye tid gjennom arbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet og blir følgelig et fokusområde for skolen.

Rektor 1 er også veldig tydelig på at det er ting som må prioriteres bort når hen sier «*men kanskje er jeg blitt flinkere til å si at: det skal vi ikke inn i*». Dette henger fint sammen med teoriene til Bachrach og Baratz om at makt kan handle om strid mellom ulike interesser (Klev/Levin 2018).

Dette underbygges også i uttalelsen fra rektor 4 som henviser til at fellestiden ikke kan gi rom for hva som helst og at det må gjøres prioriteringer når hen sier at «når du setter agenda for fellestid, så har du definert retning, og definert bort noen ting».

Jeg opplever at alle observasjonene var veldig strukturerte og at rektor, i stor grad, hadde kontroll på prosessene. Dette henger godt sammen med Morgans figur rundt kilder til makt, jfr. pkt. 4 som er kontroll med beslutningsprosessen (Morgan 2012). På den andre side så har jo rektor mange rundt seg som har medvirket i prioriteringsprosessene. Rektor 3 beskriver at utviklingsgruppa på skolen har en viktig rolle med tanke på prioriteringer rundt hva som skal være utviklingsarbeid på denne skolen. Dette kan gjenkjennes også hos de andre rektorene der det fremgår at det er mange involverte i prosessene rundt skolens prioriteringer. Betyr så dette at prioriteringene i liten grad er rektorens egne prioriteringer? Til en viss grad kan dette være sant. Rektor 2 fortalte i intervjuet at skolen endte opp med en satsing som hen i utgangspunktet ikke ønsker. Likevel uttrykte rektor 2 at det var viktig at satsingene måtte eies av lærerne og at dette ble implementert gjennom demokratiske prosesser, og følgelig kunne rektor 2 leve godt med at egen prefererte satsing uteble. Her valgte altså rektor å delegere definisjonen av skolens satsing til lærerne. I andre sammenhenger blir det mindre grupper på skolen som kommer i posisjon til å få definere retning for skolens utviklingsarbeid og rektor 3 snakker bla. om utviklingsgruppa som en betydningsfull gruppe. Her delegerer rektor makta til en mindre gruppe som får større påvirkningskraft enn de som ikke sitter i denne gruppa.

Samtidig så har rektor fortsatt stor definisjonsmakt, gjennom at det er rektor, (i alle fall i stor grad), som foretar utvelgelse, både i forhold til hvem som jobber på skolen og hvem som skal sitte i utviklingsgruppen.

### **5.1.3. Interessemakt/symbolmakt**

*«Den dyktige maktpersonen greier å skjule sin maktbruk totalt - aktørene vil kreve den beslutning som allerede er fattet» (Klev/Levin s. 129)*

Det å få aktører til å oppleve at de ønsker det samme som maktutøverne ønsker, krever en leder som er god til å legitimere og rettferdiggjøre beslutningene, slik at disse fremstår som rimelige på aktørene (Klev/Levin 2013).

Det er flere veier en leder kan gå for å få til dette, herunder være en god motivator eller inkludere de ansatte gjennom å vise tillit.

Intervjuene synliggjør nettopp det at rektorene anser lærerne som autonome og dette bekreftes gjennom at lærerne får mye tillit. Når jeg spør om hva rektorene gjør for å motivere de ansatte svarer rektor 2 at «den tilliten og autonomien de har gjør at de er motivert» Rektor 2 har tidligere i intervjuet sagt at «det skal være opplevd tillit».

Rektor 1 uttaler at «utgangspunktet så tenker jo jeg det at lærerne er utrolig motiverte for jobben sin». Når jeg nå trekker ut noen sitater rundt autonomi og tillit, så er det for å understreke at rektor sin uttalte tillit til lærerne er et av de tydeligste funnene i de fire intervjuene.

Alle rektorene fremhever nettopp dette med at lærerne blir vist tillit og at autonomien skaper motivasjon i seg selv. Denne gjensidige forventningen om «noe som ennå ikke har skjedd» (Sørhaug 2020) bidrar nok sterkt til at lærernes og ledelsens interesser i stor grad fremstår som like. Jeg synes at rektor 4 beskriver akkurat dette godt når hen snakker om «en tiltersbøtte full av tillit» og at det er lærernes ansvar å forvalte den på

en god måte. Her opplever jeg at rektor sier at «vi har tillit til at du kan utføre jobben på din måte».

Dette er også synspunkter som fremsnakkes av Dehlin/Skrøvset når de advarer mot manglende anerkjennelse av lærernes autonomi og at dette kan bidra til å lukke for skoleorganisasjonens læring. (Dehlin/Skrøvset s. 68)

På den andre siden, så er jo alle rektorene opptatt av at skolen de leder skal ha noen felles standarder og klare felles satsinger og dette kan jo fremstå som en motsats til å ivareta lærernes autonomi.

Både intervjuene og observasjonene jeg har gjort sier meg imidlertid at skolenes standarder og satsinger, i stor grad, skapes gjennom arbeid i det profesjonelle fellesskapet. Det er mao påfallende at lærerne selv bidrar sterkt til å lage sine egne standarder og til å velge egne satsinger og dermed blir nok aktørenes interesser sammenfallende.

Rektorene blir imidlertid ikke veldig konkrete når de blir spurt hva de gjør for å motivere, utover dette som omhandler tillit og respekt for lærerens autonomi. Her snakker rektor 3 om delegering og coaching av ansatte, mens rektor 1 bruker begrepet å utfordre ansatte. Dette er alle veier inn til medvirkning i enhetens veivalg, noe som bidrar til at aktørene ønsker det samme som ledelsen.

## 5.2 Andre maktaktører i skolen

En av de tydeligste funnene i intervjuene var at alle fire rektorer fremhevet viktigheten av lederteamet og at de er opptatt av å legitimere avdelingslederne som ledere. Det kan være greit å nevne at Trondheim kommune gjennomførte en strukturendring i 2017 da kommunen gikk fra en tonivåmodell til blant annet å innføre avdelingsledelse.

Avdelingslederne fikk da legal makt til bl.a. å ha personalansvar. Rektor 1 kommenterer nettopp dette og sier «*da ble jeg veldig bevisst det med å lede gjennom avdelingsledere*».

Bevisstheten rundt legitimering av avdelingslederne kommer også tydelig frem hos rektor 3 som sier «*du må legitimere de rundt deg, løfte avdelingslederrollen, løfte lederteamet, tenke på ledelse i team*». Det fremkommer også ganske klart at rektorene uttrykker stor tillit til lederteamet og at det er stor rom for autonomi. Rektor 2 sier at «*så har jeg tillit til at de leder på sin måte...*». Rektorene uttrykker at de stoler på avdelingslederens vurderinger, nettopp fordi de stoler på kompetansen til avdelingslederen, noe som er en avgjørende faktor i tillitsrelasjonen (Robinson 2015). Rektor 4 sier at «*Jeg stoler fullt og blindt på lederteamet mitt, og den jobben som jeg gjør hadde vært helt umulig om jeg ikke hadde hatt det lederteamet*». Den tilliten som rektor 4 her beskriver, kan gjenkjennes når Sørhaug skriver om «*å stole på hendelser som ennå ikke har skjedd*» (Sørhaug s. 22).

Så kommer et mulig paradoks: i mine observasjoner var det kun på en av skolene at avdelingsleder hadde en aktiv rolle. Her var det rektor 2 som startet med informasjonssaker, mens den faglige delen (relasjonsarbeid) ble ledet av avdelingsleder. Under intervjuet hadde rektor 2 uttalt at dette hadde blitt en naturlig fordeling på deres skole og rektor beskriver avdelingsleder som «*mye mer fremoverlent enn meg*».

På de tre andre skolene var det ikke mulig for meg å finne ut hvem som var avdelingsleder(e) i rommet. Et av spørsmålene som rektor fikk etter disse observasjonene var en avklaring om det var avdelingsledere som deltok på møtet. Alle de tre rektorene bekreftet at det var avdelingsledere til stede. For å være helt presis: På slutten av et av møtene, henviser rektor 3 til en person som ble benevnt med etternavn

om å lese opp en gruppeinndeling. Jeg får vite at dette er en av avdelingslederne under oppklaringsspørsmål med rektor.

En av forklaringene på at avdelingslederne fremsto som lite synlige kan knyttes til at jeg i forkant av observasjonene, ba om å få observere et møte der rektor er aktiv. Dermed kan det hende at rektor har invitert meg inn til møte der avdelingsleder har en mindre aktiv rolle enn det som er vanlig på gitte skole. Likevel må jeg forholde meg til det jeg har observert, men jeg er åpen for at det kan være annerledes på de møtene jeg ikke deltar på.

Samtidig så vet jeg at skolens fellestid er (sannsynligvis) det eneste treffpunktet som rektor har med lærerne i løpet av uka. Rektor 3 beskriver viktigheten av rektor sin stemme i dette forumet når hen uttaler «jeg står ansvarlig for at vi har bestemt det, så jeg presenterer det».

Det kan være grunn til å anta at avdelingslederne har en mer definert rolle når de ulike teamene møtes til såkalt teamtid som det også er satt av ukentlig tid til.

Rektorene trekker frem få andre aktører med makt i egen enhet, noe som overrasker meg litt. Rektor 4 snakker til en viss grad om organisasjonene som en maktfaktor. Rektor 4 trekker også frem at lærerne kan være en maktfaktor og sier at «*men så er det jo, på alle tre trinn, noen som har jobbet her i all tid, de blir naturlige autoriteter på kulturen*». Her fremhever rektor 4 at de lærerne som er kontinuitetsbærere setter sitt preg på skolen gjennom at de er påvirkere og setter en standard for nye lærere. Følgelig tolker jeg det dit at disse til en viss grad er en maktaktør.

Nå vet jeg at denne skolen har jobbet mye med verdigrunnlaget sitt og at dette har bidratt til å danne en felles tenkning rundt elevsyn og klasseledelse, Dehlin/Skrøset beskriver en lærer-type som de omtaler som «den individuelle innovatøren». Dette er en lærer som ikke nødvendigvis synes at arbeidet med å lage felles standarder og felles rammer gir noen tilfredsstillende, snarere tvert i mot. Denne læreren ønsker å gå sine egne veier, til tross for hva som er besluttet gjennom prosesser i fellesskapet og skolens endelige avgjørelser. (Dehlin & Skrøset 2020).

Nå opplevde jeg det ikke som om rektor 4 uttrykte at det var noe problem med at de kontinuitetsbærende lærerne fremstår som «privatpraktiserende», snarere tvert i mot, men dersom det er en skole som har flere lærere som velger å se bort fra hva som besluttes, så vil dette kunne utfordre rektors makt.

Det er lite fokus på foresatte som maktaktører, noe som overrasker meg litt. Gjennom den offentlige debatten kan det fremstå som om foresatte blir mer og mer kravstore. Det er også mine erfaringer at foresatte kan betraktes som en maktfaktor som innvirker på skolens ivaretagelse av enkeltelever både faglig og sosialt. Jeg finner imidlertid ikke mye som kan bygge opp under foresatte som maktaktører i intervjuene, men jeg har heller ikke betonet dette spesielt sterkt i min intervjuguide. Det kunne vært spennende å forske spesifikt på dette feltet rundt maktforholdet mellom skole og hjemmet.

### **5.3 Tilnærminger til å lede ansatte**

Jeg må si at det var gledelig å se og høre alle rektorene synliggjorde at de ledet, eller deltok til ledelse av lærernes prosesser da jeg observerte arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet. Veiene frem til der jeg observerte rektorene var svært ulike. På skolen til rektor 1 og rektor 2 var det tema som ble mer «frisket opp» og her opplevde jeg at det handlet om å opprettholde en ønsket standard. Møtene på skolene til rektor 3 og 4 var tema som var ferskere og her handlet det mer om å sette en standard for hvordan skolen(e) ønsket å fremstå.

Som en del av observasjonen har jeg vært utspørrende overfor rektorene for å få en best mulig innsikt i hvordan prosessene frem mot min observasjon har foregått.

Det enkle svaret er at skolenes prosesser frem mot et slikt møte er ulike. Enkelte rektorer fremhever at de har brukt utviklingsgruppa for å spisse sine prioriteringer, mens andre fundamenterer prosessen inn mot avdelingslederne.

Når det kommer til rektorenes arbeid med de nevnte styringsdokumentene i Trondheim kommune, så viser resultatene at det er store forskjeller knyttet til rektorenes handlinger og prioriteringer. Dette var en av de funnene som både overrasket- og ikke overrasket meg.

Jeg er overrasket over at dokumentene både er tolket- og betonet så forskjellig på de fire skolene. Her er det rett og slett store forskjeller og ikke mulig å se noen fellestrekk, annet enn at skolene har jobbet med samme dokument. Samtidig så er det kanskje ikke så underlig at dokumentene møtes så forskjellig når skoleeier sier lite om hvordan dette skal implementeres og det er en undertekst som sier at *«her er to viktige dokument, disse skal dere bruke, dere må finne ut av det selv»*. (Min spissformulering).

Skoleeier i Trondheim gir skolene stor frihet i tilnærming, noe som resulterer i at skolene har høy grad av autonomi. Dette betyr igjen at skolene- og rektor har et stort handlingsrom. Jeg har inntrykk av at rektorene opplever stor autonomi som noe positivt, men rektor 2 kommenterer dette på slutten av intervjuet og uttaler at skoleeier har *«et ganske lavt ambisjonsnivå»*. Det fremstår i alle fall for meg som om skoleeier, i stor grad, overlater prioriteringene til den enkelte skole, noe som igjen vil si at skoleeier gir rektor stor grad av definisjonsmakt.

Når det er sagt, så har kommunalsjef for skole nylig startet en prosess der han har sagt noe om hva som bør kjennetegne Trondheimsskolen. Dette har blitt introdusert i februar 2023, så det er for tidlig å si hvordan dette vil innvirke, men jeg antar at dette bidrar til en viss grad av mer felles praksis på de ulike skolene. På to av observasjonene som ble gjennomført etter kommunalsjef sin presentasjon, snakket rektor 1 og rektor 3 om skoleeiers forventninger til skolene i Trondheim. Da hadde kommunalsjef for skole nylig presentert sine tre ønskede satsinger på rektormøte og dette hadde rektorene tatt med seg inn i PLF. Jeg var selv på rektormøte der kommunalsjefen presenterte ønskede satsinger og jeg vil påstå at denne innrammingen kan bidra til at rektorene i Trondheim setter et mer felles fokus og at dette etter hvert vil gjenspeile seg i styringsdokumentene til skolene i Trondheim.

Jeg oppfatter det slik at alle de fire rektorene vektlegger å være aktive med å definere skolens retning, men det er stor variasjon i hvordan de anvender sin makt for å realisere dette.

Der rektor 1 ble veldig tydelig i å definere satsning, så ser det helt annerledes ut hos rektor 2 som kjørte en utvelgelsesprosess og endte opp med en satsning som hen selv egentlig ikke ønsket, samtidig så ble det er prosess som var svært demokratisk, og rektor var tydelig på at prosessen skulle se slik ut. Rektor 2 ga de ansatte respekt gjennom innflytelse, noe som igjen vil være en tillitsfaktor. Dette henger godt sammen med Robinsons figur der hun synliggjør bestemmende faktorer i tillitsrelasjoner. (Robinson 2011).

Prosessene i PLF er også et uttrykk for anerkjennelse av lærernes autonomi og viktig for å videreutvikle læringsfellesskapet. Dehlin/Skrøvset understreker viktigheten av nettopp denne anerkjennelsen. (Dehlin/Skrøvset 2020).

Jeg synes det fremkommer tydelig i samtalene med alle rektorene at lærerne er svært delaktige i skolens satsinger, men rektorenes tilnærminger er ulike. Rektor 3 sier i intervjuet at «*makta skal utøves på grunnlag av fakta*». Rektor 1 medgir på slutten av intervjuet at «*jeg har nok styrt*», men presiserer at det har handlet om å få med seg folk og med utgangspunkt i egen kunnskap. En av de andre faktorene som Robinson trekker frem er nettopp kompetanse eller det å være kompetent i rollen sin. Begge disse eksemplene passer godt inn mot denne faktoren.

#### **5.4. Det rektor sier og det rektor gjør**

I intervjuet fikk rektorene spørsmål om hvordan prosessene om faglige veivalg og satsinger ser ut, hvordan de ansatte påvirker og hvordan rektor betrakter egen rolle i disse prosessene. Observasjonene ga meg en anledning å se om det er en sammenheng mellom det som skjer i læringsfellesskapet og det som er uttalt i intervjuet.

Alle de fire rektorene uttrykker at lærerne har stor innvirkning på prosessene som fører frem til skolens satsinger. Rektorene har jo også snakket mye om at de gir lærerne stor tillit og autonomi i utøvelsen av sin jobb. Samtidig så uttrykker rektorene ulikheter når de beskriver sin ledelse av ansatte i PLF.

Generelt så vil jeg si at jeg synes å kunne se en sammenheng mellom det som rektor uttrykker i intervjuet og det som jeg kan observere.

Jeg noterte i samtlige fire observasjoner at jeg oppfattet at det er «god stemning». Møtene har både humor og latter, samt at flere av deltakerne er aktive med innspill. En av funnene jeg gjorde under intervjuene, som jeg ikke har betonet så sterkt, er at alle rektorene sier at de har mye kunnskap om sine ansatte og at de oppfatter at de kjenner de godt. Mye av den gode stemningen mener jeg kan knyttes til at rektor bruker referanser til deltakere i møtet og at dette skaper en gjenkjennelse. Jeg noterte bl.a. Under observasjon 4 at «*rektor småvitsler litt innimellom, refererer til enkeltpersoner*». Dette kan knyttes til Robinsons modell rundt personlig omsorg som en faktor i tillitsrelasjon. (Robinson 2014).

På den andre siden, så kan dette være en farlig balansegang, noe rektor 1 snakker om i sitt intervju og sier at «*tidligere så kunne jeg liksom tulle mye mer tror jeg og det ser jeg at det må jeg være mer forsiktig med*». Her snakker rektor 1 om det å bruke humor i møter knyttet til enkeltpersoner og har en bevissthet på at rektors uttalelser eller vitsing kan bli oppfattet annerledes enn om det er andre som sier det samme.

Jeg noterte også at rektorene er gode til å ta imot- og applaudere de innspill som kommer fra lærerne. Dette passer godt opp mot respekt som faktor i tillitsrelasjonen (Robinson 2014). Her viser rektor at ideene fra lærerne blir satt pris på. Samtidig så opplever jeg at møtene har en relativt stram regi og at det er rektor som har hånd om denne regien. Møtene bærer preg av å være tydelig innrammet og det kommer nesten ingen saker fra de ansatte. Jeg registrerte bare en sak fra de fire møtene og dette inntreffer i observasjon av rektor 2 på slutten av møtet etter at rektor har forlatt møtet.

Et annet punkt som det går an å undre seg over, er at i løpet av fire observasjoner er det kun en avdelingsleder som har en synlig rolle. På de tre andre observasjonene er det ikke mulig for meg å si hvem som var avdelingsleder i rommet. Jeg har behandlet dette momentet tidligere, men velger å trekke det frem her også, siden det er motsetning mellom det som sies i intervju og det som skjer i praksis.

Rektor 1 har tidligere snakket om at det er viktig å sette forventninger og sier blant annet at *«det er jo jeg som setter en standard for skoleutviklinga, men det er gjennom folket man kan drive skoleutvikling»*.

Under observasjonen av rektor 1 arbeider skolen med tema god start. Jeg opplever at rektor 1 bruker dette møtet til å gjenoppfriske skolens standarder knyttet til læringsmiljøet ved skolen. Rektor 1 bruker ordet standard flere ganger, noe som også var gjenkjennbart fra intervjuet.

Jeg registrerte at det blir det gitt flere rom for diskusjoner i grupper og at det er mange som er aktive i diskusjonene rundt hvorfor skolen har fokus på dette. Rektor deltar ikke i diskusjonene selv, noe som hen også er bevisst på i intervjuet der hen sier at *«jeg kan ikke være så tett på at det stopper diskusjonen»*. En annen ting som blir gjenkjennbart er rektor 1 sitt fokus på å være tydelig. Dette sies i intervju og en av mine kommentarer fra observasjon er at *«rektor bruker ordet tydelig svært mye»* og sier blant annet at *«dere må være tydelige på foreldremøter om forventninger»*.

I observasjonen av rektor 2 så ledet avdelingsleder faglig del, mens rektor 2 tar hånd om praktisk info. Rektor 2 hadde allerede sagt i intervjuet at *«avdelingsleder...er mye mer fremoverlent enn meg»*, noe som stemmer godt. Dette gjør nok sitt til at det ble mindre data å bruke for å se en sammenheng mellom intervju og observasjon. I intervjuet uttrykker rektor at hen er opptatt av tydelig struktur og at *«ting skal være ryddig»*. Jeg opplever at rektor virker godt forberedt og at ledelsen rundt praktisk info er godt strukturert.

I intervjuet beskriver rektor 3 seg som en fasilitator for arbeidet som foregår i utviklingsgruppa, samtidig som rektor sier at det er rektor som presenterer konklusjonene. Rektor fremhever symbolismen at det nettopp er rektor som presenterer konklusjonene. I observasjonen min i PLF så oppsummerer rektor skolens arbeid rundt fagsamtaler og sier da at *«dette er min oppsummering»*. Følgelig er akkurat dette mest sannsynlig ikke basert på arbeid i utviklingsgruppen. Hovedtema rammes inn av rektor og er, slik jeg forstår det, et nytt tema for gruppen. Her presenterer rektor 3 temaet lesing, som skal bli en av tre satsinger i Trondheim kommune. Deretter deles lærerne inn i mindre grupper for å diskutere fire drøftings spørsmål videre. Her er det gjenkjennbarhet mellom intervju og observasjon, prosessene har en dialogbasert form, der innspill fra lærerne bearbeides av rektor og ledelse, for å igjen bli tatt med til lærerne. Rektor beskriver ganske grundig at skolen jobber slik i intervjuet,

Rektor 4 får spørsmål om hvordan enighet rundt veivalg foregår på denne skolen og svarer da at *«det er enten å overbevise, eller bli overbevist om hva flertallet ønsker»*. Når det dukker opp en sak på fellestid om justeringer av skoledagen, så sier rektor 4 at *«dere har mulighet til å påvirke»* når denne saken introduseres. Jeg opplever at rektor 4 ønsker denne endringen, samtidig som det legges til rette for at lærerne skal få komme med sine innspill og følgelig eie denne avgjørelsen. Når det gjelder faglig del, så sier rektor 4 i intervjuet at *«i det øyeblikket jeg kommer opp på fellestid for å lede, så kommer jeg ikke med noe himla nytt er bearbeidet i forkant på et vis...»*. Rektor 4 går gjennom tema og rammes inn, deretter delegeres ledelse til en lærer og en avdelingsleder. Tema er oppfølging av tidligere planleggingsdag, så dette fremstår som et kjent stoff for deltakerne.

Jeg opplever at det i stor grad er en sammenheng mellom det som rektor sier og det som rektor gjør. Arbeidsprosessene som er beskrevet i intervju er gjenkjennbare i

læringsfellesskapet. Jeg må likevel trekke frem det faktum at avdelingslederne ikke var synlige i tre av fire tilfeller. For å få et bedre bilde av avdelingsledernes rolle, så mener jeg at dette ville vært mulig ved å samle inn data fra flere observasjoner.



## 6.0. Konklusjon

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling så viser mine funn at rektor anvender ulike former for makt når de leder sine ansatte.

Gjennom kapittel 4 (resultat) og 5 (drøfting) har jeg synliggjort at rektorene anvender både styringsmakt, definisjon/fokus-makt og interesse/symbolmakt og at dette blir brukt om hverandre.

Rektorene er bevisst på at de har makt, men bruker andre ord når de snakker om makt. Dette har jeg synliggjort tidligere i oppgaven.

Rektorene bruker makt i form av styringsrett når de er nødt, men de ønsker gjerne å finne andre løsninger før denne tas i bruk. Jeg har likevel identifisert flere eksempler på bruk av styringsmakt i form av beslutninger eller avgjørelser, både gjennom intervju og observasjoner.

Rektorene er opptatt av at skolene skal ha egne satsinger og at disse må ha fokus. Det er likevel ikke slik at rektor alene definerer hva som skal være skolens satsinger. Her trekker rektorene frem både avdelingslederne og lærerne som viktige medspillere. Skolens satsingsområder defineres gjerne gjennom arbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet og rektorene medgir at lærerne har stor innvirkning på skolens prioriteringer.

Rektorene er opptatt av lærerens autonomi, samtidig som de ønsker at skolen de leder har en felles standard og en felles praksis. Rektorene fremstår som tydelige ledere som rammer inn arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet på en strukturert måte.

Rektorene er svært ulike i sine tolkninger rundt styringsdokumentene som Trondheim kommune har. De er tolket svært ulikt med tanke på betoning av forskjellige mål i dokumentene. Dette kan ha sammenheng med at styringsdokumentene har målsettinger som er vide og har store tolkningsrom. Det er også uttalt fra skoleeier at skolene har "frihet i tilnærming" for å nå de nedfelte målene. Her har følgelig rektor stor romslighet for å definere hvordan skolen skal innfri disse dokumentene, og det er tydelig at skolene bruker disse dokumentene opp mot sine egne satsinger og den retningen skolen ønsker å bevege seg i.

Disse avgjørelsene tar ikke rektor alene, men rektor har makt til å innvirke på hvem som bidrar i prioriteringene og i hvilke forum dette finner sted. Dette i kraft av at rektor bl.a. har stor innvirkning på både tilsetninger og innstillinger til for eksempel utviklingsgrupper.

Alle rektorene snakker mye om tillit som et sentralt element for å lykkes, dette gjelder overfor avdelingslederne, men også overfor lærerne. Gjennom å legitimere de ansattes autonomi og å delegere ansvar, viser rektorene tillit, noe som igjen gir de ansatte et eieforhold til oppdraget de er satt til å utføre. Dermed opplever ansatte at de har felles interesser som rektor eller maktaktør og at dette innvirker på motivasjon for å ønske å gjøre det som rektor ønsker.

Mine konklusjoner baserer seg på data fra 4 intervjuer og 4 observasjoner. Jeg er veldig glad for at jeg bestemte meg for å gjennomføre begge deler. Samtidig så oppleves datamateriale som ufullstendig, spesielt med tanke på observasjonene. Jeg har tidligere i oppgaven reflektert rundt manglende tilstedeværelse fra avdelingslederne og har antatt at min bestilling før observasjon (ønske om et møte der rektor er aktiv) preget avdelingsleders rolle i disse observasjonene. For å få et bedre og mer helhetlig bilde, ville det vært hensiktsmessig med flere observasjoner av arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet. I denne sammenheng ville det vært hensiktsmessig å få gjennomført et intervjustudie med avdelingsledere nettopp for å få en større forståelse av deres tanker og refleksjoner rundt egen makttrolle.

Det kunne også vært interessant å få gjennomført et casestudie av en bestemt skole der man så på maktrelasjonene mellom rektor, avdelingsledere og lærere. Her kunne man ha gjennomført flere observasjoner av prosesser av arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet ved skolen, skygging av rektor og lagt opp til fokusgruppeintervju med både avdelingsledere og lærere.

## 6.0. Litteraturliste:

- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det norske samlaget.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2008). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Gyldendal.
- Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øyeblikk*. Hans Reitzels forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder en grundbok*. Hans Reitzels forlag.
- Dahl, T. & Irgens, E. J. (2023). *Nytt kunnskapsløft - gammel ledelsestenkning?* Artikkel i utdanningsnytt.  
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-kunnskapsloftet-laereplanverk/nytt-kunnskapsloft-gammel-ledelsestenkning/353623?fbclid=IwAR1CFHg4s1rINjfkYF0ub5wcxtFSCKVgdRolctGd0ZmxmIMVkX8NtKBh4bw>
- Dehlin, E. & Skrøvset, S. (2020). *Den autonome læreren?* I C.F. Dons, S. Skrøvset & N. Nilsen (red) *Ledelse innenfra*. Kap 3. Fagbokforlaget.
- Emstad, A. B. & Birkeland, I. K. (2021). *Lærende ledelse*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, B. (2021). *Rektors styringsrett*. Gyldendal.
- Irgens, E. (2016). *Skolen*. Fagbokforlaget.
- Klev, R. & Levin, M. (2013). *Forandring som praksis*. Fagbokforlaget.
- Morgan, G. (2012). *Organisasjonsbilder*. Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottersen, E. (red) (2011). *Rektor som leder og sjef om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget.
- Ramian, K. (2012). *Casestudier i praksis*. Hans Reitzels forlag.
- Robinson, V. (2015). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm.
- Solvang, S. F. (2022). *Makt i skolen og rektors anvendelse av makt* NTNU Eksamensbesvarelse SKOLE 6134 *Forskning og utvikling i skolen*.
- Sørhaug, T. (2004). *Managementalitet og autoritetens forvandling - Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Fagbokforlaget.
- Sørhaug, T. (2020). *Om ledelse, makt og tillit i moderne organisering*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.

## **7.0. Vedlegg**

### **7.1. Intervjuguide**

Spørsmålene i intervjuguide til rektorene er følgende:

*Anser du deg som en person med makt og i så fall hvordan vil du beskrive din makt?*

*Hvordan vil du beskrive maktfordelingen i din organisasjon (din enhet)?*

*Trondheim kommune har to sentrale styringsdokumenter, enhetsavtale og "Trondheimsskolen med stor T". Kan du si noe om hvordan du arbeider med å implementere disse på egen enhet?*

*Du er blitt introdusert for Bolman og Deal sin perspektivmodell (på forhånd). Kan du si noe om egne preferanser mht perspektivtaking?*

*Har du noen tanker rundt hvordan dette evt. innvirker på din lederstil og dine beslutninger?*

*Som rektor har du styringsrett, hvilke tanker har du rundt anvendelse av styringsrett?*

*Som rektor må du foreta prioriteringer som gjør at man satser og prioriterer områder høyere enn andre. Kan du si noe rundt dine tanker her?*

*En motiverende leder vil kunne få sine ansatte til å "yte ekstra" på jobben? Anser du deg selv som en motiverende leder? evt. hva gjør du for å motivere dine ansatte?*

*Hva er viktig for deg når du har møter med personalet ditt og det skal bli en enighet rundt veivalg?*

*Hvordan vil en prosess på vei fram mot en beslutning se ut på din enhet?*

*Er det andre ting som du tenker på rundt anvendelse av makt i skolen?*

*Om du vil trekke frem tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om i dag, hva vil det være?*

*Har du noe annet som du ønsker å legge til?*

*Kan jeg kontakte deg om jeg har oppfølgende spørsmål?*

*Det kan hende at jeg ønsker å sitere deg i oppgaven (anonymt selvfølgelig) I så fall vil jeg kontakte deg for å presentere sitatet og sikre meg at du er bekvem med dette. Høres dette greit ut? Tusen hjertelig takk for at du stilte opp*

## 7.2. Informasjonsskriv for masterstudium

Informasjonsskriv for masterstudium til Sten Frode Solvang

Foreløpig tittel “Makt i skolen”

Jeg håper du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt rundt rektor sin anvendelse av makt for å lede sine ansatte. Dette er en masteroppgave der formålet er å forske på hvilke type makt rektorer anvender i arbeidet med å lede sine ansatte. Data, i form av intervju, som samles inn vil bli transkribert og benyttet for å få en større forståelse rundt temaet i oppgaven. Det vil også være en observasjon av rektor sammen med pedagogisk personale der rektor leder fellestid eller pedagogisk forum. Her er det kun snakk om bruk av observasjonsskjema og ingen lyd- eller bildeopptak. Formålet med observasjonen er å se på samspillet mellom rektor og pedagogisk personale i praksis opp mot rektors refleksjon rundt bruk av makt. Det vil kun være student som er til stede for å observere. All data vil bli behandlet konfidensielt.

Prosjektet gjennomføres i regi av NTNU Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap/program for lærerutdanning. Målet er å få en større forståelse for hvordan rektorer tenker rundt egen makt. Gjennom intervju og observerende praksis ønsker jeg å arbeide med såkalt induktiv metode for å kunne danne ny teori rundt fenomenet makt. Det er kun student og veileder som har tilgang til data. Det er frivillig å delta og du kan trekke deg fra studiet uten grunn så lenge studiet pågår. Intervju vil finne sted i november 2022 og prosjektet avsluttes i juni 2023. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Du vil få rett til innsyn, retting og sletting av sitater som benyttes i studiet. Du har rett til å be om dataportabilitet/ kopi av innsamlede data. Du har også anledning til å klage til datatilsynet dersom du mener at det foregår brudd på personvernreglene. Innsamlede lydfiler vil bli slettet etter at oppgave er ferdig vurdert. Henvendelse kan også rettes til personvernombud ved NTNU, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er vurdert av Personverntjenesten., Norsk Senter for Forskningsdata.

Trondheim 14-10-22

Sten Frode Solvang - Student tlf 99568648

Carl Fredrik Dons - Veileder tlf 90653620

### **Informert samtykke**

Jeg samtykker i å samarbeide med Sten Frode Solvang om mastergradsprosjektet «Makt i skolen»

Dette innebærer at jeg er positivt innstilt til å bidra til forskningsarbeidet gjennom intervju. Jeg er innforstått med at det blir tatt lydopptak av disse og at opptakene kan bli transkribert. Jeg har også sagt ja til at Sten Frode Solvang får delta som observant under møte med lærerne som ledes av meg.

Videre er jeg informert om at datamaterialet blir analysert og at anonymiserte sitater og intervju vil bli brukt som empirisk materiale i masteravhandlingen. Jeg er kjent med innhold i informasjonsskriv.

Sted:..... dato:.....

-----  
(signatur)

