

Karin Elise Arnesen

Tillit i et ledesperspektiv

En kvalitativ kartleggingsstudie av rektors forståelse av lærernes tillit til seg som leder, som en ressurs i sin ledelse.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Karin Elise Arnesen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Studien setter søkelyset på tillit sett i et ledelsesperspektiv. I hvilken grad rektor og skoleeier skal gi lærerne autonomi og tillit i sin yrkesutøvelse har de senere årene ofte vært diskutert og løftet frem som et viktig tema i skolens styringsdokumenter. Denne studien vil i motsetning til dette rette oppmerksomheten mot hvilken betydning lærernes tillit til rektor kan ha for rektor i sin ledelse av skolen, og kan være et interessant bidrag inn i den offentlige debatten der lærernes tillit til ledelsen ofte ser ut til å bli glemt. Studien svarer på problemstillingen: *Hvordan forstår rektor lærernes tillit til seg som leder, som en ressurs i sin ledelse?* For å kunne besvare denne problemstillingen var det også viktig å kartlegge hvilken betydning rektor legger i fenomenet tillit.

Dette er en kvalitativ kartleggingsstudie (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 125, s. 129), hvor det blir benyttet et semistrukturert intervju (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43-44, Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46) som datainnsamlingsmetode. Det ble i tillegg valgt et formålsutvalg (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 140-141) bestående av fire rektorer fra to ulike kommuner på Østlandet. Studien er en abduktiv studie (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 55-59), der data og teori har skiftet på å ha styringen, og hvor de teoretiske perspektivene har blitt byttet ut underveis. I oppgaven slik den foreligger etter endt arbeid analyseres og drøftes dataene med Luhmanns (1999) tillitsanalyse, Grimens (2009) teori om tillit til personer og tillit til profesjonelle, og tre essensielle ledelsesferdigheter med hovedvekt på fire bestemmende faktorer for tillit (Robinson, 2014, s. 11, s. 40).

Konklusjonen på studien er at lærernes tillit er essensielt viktig for at rektor skal kunne ivareta og forvalte skolens profesjonelle kapital (Hargreaves & Fullan, 2014 s. 108-114) til elevenes beste, i tråd med gjeldene lovverk. Denne tilliten gir rektor et utvidet handlingsrom, og mulighet for nye kommunikasjon-og samhandlingsformer, som hadde vært utenkelig uten lærernes tillit. Lærernes tillit gjør at rektor kan få til det som ellers ville vært umulig. Studien viser på den måten at lærernes tillit er helt avgjørende for at rektor skal kunne lede, påvirke og få ting til å skje, uten å måtte ty til maktbruk i sin ledelse. Tillit til rektor er derfor en viktig ledelsesressurs, som er grunnleggende og essensielt for rektors ledelse.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
Innledning	7
1.1 Bakgrunn	7
1.2 Problemstilling og avgrensning.....	8
1.3 Oppgavens disposisjon	9
2 Teori	11
2.1 Tillit som fenomen.....	11
2.2 Personlig tillit og profesjonell tillit	12
2.3 Luhmanns tillitsinndeling; personlig tillit og systemtillit.....	13
2.4 Profesjonell tillit mellom personlig tillit og systemtillit.....	14
2.5 Tre ledelsesferdigheter og fire bestemmende faktorer for tillit.....	14
3 Metode og forskningsdesign	16
3.1 Kvalitativ metode.....	16
3.1.1 Intervju som metode	18
3.1.2 Intervju guide	19
3.1.3 Utvalg	21
3.1.4 Forskningsetikk.....	23
3.2 Gjennomføring	24
3.2.1 Rekruttering av informanter	24
3.2.2 Gjennomføringen av fire semistrukturerte intervjuer.....	26
3.3 Validitet og reliabilitet	28
3.3.1 Styrker og svakheter ved studiens intervjuguide og intervju	29
3.3.2 Prøveintervju	31
3.3.3 Problemstillingen.....	32
3.3.4 Styrker og svakheter ved utvalget	33
3.3.5 Analyseprosessen	34
3.3.6 Analyseverktøyet i oppgaven	35
4 Analyse	37
4.1 Rektors forståelse av fenomenet tillit.	37

4.1.1 Personlig tillit.....	37
4.1.2 Profesjonell tillit	42
4.2 Rektors forståelse av lærernes tillit som ressurs.	45
4.2.1 Tillit som ressurs.....	45
5 Drøfting.....	60
5.1 Rektors forståelse av fenomenet tillit.	60
5.1.1 Personlig tillit.....	61
5.1.2 Profesjonell tillit	64
5.2 Rektors forståelse av lærernes tillit som resurs	65
5.2.1 Tillit en tidkrevende og sårbar ressurs	65
5.2.2 Tillitskapital og dens kreditt som ressurs	67
5.2.3 Tillit en ressurs for økt handlingsrom, påvirkning og måloppnåelse	69
5.2.4 Tillit som en ressurs i forvaltning av skolens profesjonelle kapital.	71
5.2.5 Tillit en ressurs som et ledelsesverktøy.....	74
6 Avslutning og konklusjon	78
Litteraturliste	82
Vedlegg.....	84
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	84
Vedlegg 2: Intervjuguide	87

Forord

Etter fire års studie er jeg nå veldig tilfreds med å kunne levere min masteroppgave. Å skrive denne masteroppgaven har vært både interessant, krevende og til tider frustrerende, men det har vært en lærerik prosess. Det å ta et dypdykk i et tema som jeg har et stort engasjement og brenner for har vært spennende, samtidig som det har vært en utholdenhetsprøve både for meg og mine nærmeste. Jeg vil takke min mann Knut og mine to sønner Per-Oskar og Trym og deres samboere, Ingrid og Camilia for all forståelse, oppmuntring og heiarop underveis. Jeg er utrolig heldig som har denne flotte heilagjengen, som har vært en uvurderlig støtte og motivasjonsfaktor for meg.

Jeg vil også rette en stor takk til de fire flotte rektorene som sa ja til å være informanter og la seg intervju. I den travle hverdagen de står i til daglig er det ikke annet enn imponerende at de prioriterte å delta i mitt forskningsprosjekt, noe jeg er ydmyk og takknemlig for. Måten jeg ble tatt imot på med smil, vennlighet og oppriktig interesse, gjorde at dette ble en veldig positiv og god opplevelse for meg, samtidig som jeg fikk gode data. I tillegg vil jeg rette en stor takk til rektoren i min hjemkommune som stilte opp på et prøveintervju, noe som ga meg muligheten til å forbedre kvaliteten på de reelle forskningsintervjuene.

Jeg vil også takke kollokviegruppa, som jeg har vært en del av siden oppstarten av studiet i 2018, og Trine som jeg gikk sammen med på fellesemnene på studiet. Det har vært utrolig godt å ha denne gjengen til faglige diskusjoner og bare det å kunne støtte og motivere hverandre.

Sist, men ikke minst må jeg rette en stor takk til min veileder Pernille J. Berg som har vært en helt uvurderlig kunnskapsrik og fantastisk god veileder, som har støttet og oppmuntret meg, inspirert og utfordret meg med faglige diskusjoner, nye teorier og generelt i skriveprosessen som helhet. Det har betydd mye for meg å ha en veileder som er trygg i rollen sin, har gode fagkunnskaper, integritet og er et godt medmenneske.

Larvik 01.06.22

Karin Elise Arnesen

Innledning

Tema for denne masteroppgaven er forståelsen av begrepet tillit sett i et ledelsesperspektiv. Ledelse som fenomen bærer tydelig preg av «kompleksitet, dynamikk og paradokser» (Kirkhaug, 2019, s. 30). Det er utvilsomt «skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). God ledelse fremheves som viktig for et profesjonelt samarbeid ved skoler jf. overordnet del av fagfornyelsen: «God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Det hersker derfor ikke tvil om at tillit er viktig i relasjonen mellom lærere og rektor. Spørsmålet er kanskje i større grad hvilken kunnskap og forståelse rektorer har av fenomenet tillit, og hvordan dette kan være en ressurs i deres ledelse, med hensyn til at tillit kan defineres «som en underliggende psykologisk betingelse som forsterker eller svekker relasjoner mellom personer eller mellom personer og organisasjoner» (Burke et al., 2007, sitert i Kirkhaug, 2019, s. 45), og kan ses å være selve bærebjelken i relasjoner (Spurkeland, 2017, s. 194).

1.1 Bakgrunn

I egen jobb i et kommunalt team, som samarbeider med rektorer og lærere med hensyn til veiledning og utviklingsarbeid på skoler, er jeg blitt spesielt oppmerksom på og interessert i hvordan rektorer forstår lærernes tillit til seg, som en ressurs i sin ledelse. Min opplevelse er at læreres tillit, eller mangel på tillit, til egen rektor, kan ses i sammenheng med lærernes holdninger og profesjonsutøvelse i praksis, ikke minst når det gjelder motivasjon og engasjement i forhold til utviklingsarbeid. Når en kommer som ekstern aktør utenfra skolen, vil jeg ut ifra egen erfaring hevde at en på et tidlig tidspunkt kan fange opp signaler i forhold til lærernes holdninger og tillitsforhold til rektor. Det handler om kommunikasjon og de verbale- og nonverbale signalene som sendes ut. Lærernes motivasjon og egeninnsats kan ses å være forsterket på skoler der lærerne har tillit til rektor, og omtaler rektor med et positivt fortegn. I motsetning til skoler der lærerne har liten eller ingen tillit til rektor, hvor lærerne ofte omtaler rektor med et nøytralt eller negativt fortegn.

Jeg er generelt blitt mer nysgjerrig på hvilken kunnskap og forståelse rektorer har av fenomenet tillit, og om de ser på tillit som «limet som binder medarbeiderne til lederen» (Nanus, 1989, sitert i Kirkhaug, 2019, s. 45), og hvordan de forstår lærernes tillit til seg som en ressurs i sin ledelse, med hensyn til det samfunnsoppdraget de er satt til å utføre i tråd med nasjonale- og kommunale styringsdokumenter.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvordan forstår rektor lærernes tillit til seg som leder, som en ressurs i sin ledelse?

Problemstillingen vil belyses ut fra Grimens (2009, s. 34-35, s. 65) teori om tillit til nære og viktige personer, og tillit til profesjonelle, som i denne oppgaven omtales som personlig tillit og profesjonell tillit, og Luhmanns (1999) teori om tillit. I forhold til Luhmanns (1999) teori velger jeg å ikke redegjøre for detaljer i teorien som handler om system og omverden på bakgrunn av studiens problemstilling og omfang. Jeg tar bare for meg det som spesifikt omhandler tillit. System, omverden og funksjon nevnes kort uten ytterligere definisjoner. Robinsons tre essensielle ledelsesferdigheter med hovedvekt på fire bestemmende faktorer for tillit (Robinson, 2014, s. 11, s. 40), blir også benyttet i sammenheng med Grimen (2009) og Luhmann (1999) sine teorier.

Jeg opplever at lærernes tillit til rektor er et tema det finns forholdsvis lite faglitteratur og forskning om, i tillegg til at temaet også i liten grad omtales i skolens styringsdokumenter, i motsetning til temaer om lærernes autonomi og tillit i tilknytning til deres yrkesutøvelse. Det kan se ut til at politiske styringsdokumenter generelt er mer opptatt av skoleeier og skoleleders tillit til lærerne, og ikke lærernes tillit til skoleeier og skoleleder. Dette gjenspeiles blant annet i Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*, hvor tillit som begrep blir benyttet ni ganger uten at det en eneste gang blir lagt vekt på og spesifisert noe om lærernes tillit til skoleleder, selv om en forståelse av «et læringsmiljø som preges av tillit og inkludering, bidrar til å øke elevenes faglige prestasjoner» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 22) også kan innbefatte lærernes tillit til skoleleder. I Meld. St. 28 (2016-2017) *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*, var tillit et viktig tema hvor tillit til lærerne også blir fremmet og vektlagt: «Kvalitetsvurderingssystemet skal ivareta skolens brede kunnskapssyn, bygge på tillit til lærerne og legge til rette for økt profesjonelt handlingsrom» (vedtak 7) (Stortinget, 2016). I innst. 19 S (2016-2017) blir tillit benyttet fem av elleve ganger som begrep i tilknytning til det å ha tillit til lærerne. Heller ikke her blir tillit benyttet konkret i tilknytning til lærernes tillit til skoleleder, selv om det i komiteens merknader står at «Flertallet mener utdanningsmyndighetene nasjonalt må legge til rette for åpne, tillitsfulle prosesser mellom relevante aktører i skolesektoren, f.eks. lærere, skoleledere, skoleeiere og lærerutdanningene, for å utarbeide konkrete og forpliktende tiltak, som støtter opp under profesjonsutvikling – og fellesskap» (Innst. 19 S (2016-2017), s. 4-5). Sett i lys av at ansatte

som har tillit til sine overordnede gjerne er mer tilbøyelige til å yte mer og «investere energi for å nå organisasjonenes mål» (Paulsen, 2021, s. 26), så kan det ses å være et paradoks at dette ikke blir konkret spesifisert og fremmet i større grad i skolens nasjonale styringsdokumenter.

Problemstillingen kan derfor ses å ha relevans sett både i et skoleleder- og et skoleeiers perspektiv fordi dette kan; pirre nysgjerrigheten, sette søkelyset på- og gi ny kunnskap om skolelederens forståelse av tillit, og hvordan tillit kan påvirke deres ledelse. Ny kunnskap kan bidra til å få rektorer til å «ta opp lomme speilet» å se på egen væremåte, holdninger og praksis i møte med lærerne, og se hvordan dette påvirker lærernes tillit til rektor, og hvordan det igjen kan påvirke rektors mulighet til å lykkes med sin ledelse, til elevenes beste. Studien benytter i hovedsak begrepet rektor, men rektor omtales også som skoleleder og leder.

For å ivareta det samfunnsmandatet rektor er satt til å utføre i tråd med gjeldene lovverk, er han avhengig av at alle som jobber på skolen yter sitt beste uavhengig av utdanning, rolle og posisjon, til elevenes beste. Jeg vil likevel ut ifra oppgavens omfang avgrense oppgaven til å kun omhandle rektors forståelse av lærernes tillit til seg som leder, som en ressurs i sin ledelse. Dette fordi lærerne både er overrepresentert og utvilsomt er den viktigste profesjonen på skolen for å kunne oppfylle kravene i opplæringsloven. Videre i denne oppgaven omtales lærere som medarbeidere, ansatte, personalet eller lærere. Data som ut ifra konteksten ble vurdert å gjelde andre ansatte, er derfor ikke tatt med i denne studien.

Tillit i denne problemstillingen er begrenset til å kun se på tillit som fenomen, og hvordan lærernes tillit til rektor kan være en ressurs i rektor sin ledelse. Selv om det ville vært både naturlig og interessant og se på tillit i sammenheng med begrepet makt, sett i lys av at ledermakt kan ses å være den «mest sentrale effekten av tillit» (Kirkhaug, 2019, s. 52), så vil maktbegrepet på grunnlag av oppgavens omfang ikke vektlegges.

1.3 Oppgavens disposisjon

I kapittel to presenteres teori om tillit som fenomen, før jeg tar for meg personlig tillit og profesjonell tillit (Grimen, 2009), Luhmanns (1999) tillitsinndeling; personlig tillit og systemtillit, for deretter å se profesjonell tillit mellom personlig tillit og systemtillit. Jeg setter de to i sammenheng og påpeker forskjeller og likheter som er viktige for hvordan disse kan brukes sammen i analyse og drøfting. I teorikapittelet presenteres også tre essensielle ledelsesferdigheter med vekt på fire bestemmende faktorer for tillitsbyggende ledelse (Robinson, 2014, s.11, s. 40) og

settes i sammenheng med Grimen (2009) og Luhmanns (1999) teorier om tillit. I kapittel tre presenteres studiens metodiske forskningsdesign i gitt rekkefølge: kvalitativ metode, intervju som metode, intervjuguide, utvalg og forskningsetikk. Deretter redegjøres det for gjennomføring; rekruttering av informanter, gjennomføring av fire semistrukturerte intervjuer, etterfulgt av en redegjørelse for studiens validitet og reliabilitet; styrker og svakheter ved studiens intervjuguide og intervju, prøveintervju, problemstilling, styrker og svakheter ved utvalg, for deretter å presentere analyseprosessen og analyseverktøyet i oppgaven. I kapittel fire blir dataene presentert ved hjelp av tre analytiske kategorier; personlig tillit, profesjonell tillit og tillit som ressurs, for å kartlegge; lærernes forståelse av fenomenet tillit og rektors forståelse av lærernes tillit som ressurs. I kapittel fem drøftes studiens funn i lys av teorien som ble presentert i kapittel to, ut ifra: 1. Rektors forståelse av fenomenet tillit, som deles inn i personlig tillit og profesjonell tillit, og 2. Rektors forståelse av lærernes tillit som ressurs, som deles inn i; tillit som en tidkrevende og sårbar ressurs, tillitens kapital og dens kreditt som ressurs, tillit som ressurs for økt handlingsrom, påvirkning og måloppnåelse, tillit som en ressurs i forvaltning av skolens profesjonelle kapital, og tillit som en ressurs som et ledelsesverktøy. Oppgaven avsluttes deretter i kapittel 6 med en avslutning og konklusjon.

2 Teori

2.1 Tillit som fenomen

Tillit er både et psykologisk og sosialt fenomen, fordi tillit blir utvist av ulike psykologiske grunner og oppstår i sosialt samspill (Luhmann, 1999, s. 34). Tillit må skapes og opprettholdes, og tilliten kan ses å være avgrenset, spesifikk og betinget av enkeltpersoner og institusjoner (Grimen, 2009, s. 14, Luhmann, 1999, s. 83). Tillit som fenomen handler i vid forstand om å ha tiltro til sine egne konstruerte fremtidsrettede forventninger til det som skal skje i det sosiale livet (Luhmann, 1999, s. 31). Det innebærer å ha tiltro til og å stole på egen vurderingsevne med hensyn til hvilke forventninger en kan ha til andre personer og systemer. Personen har da tiltro til at han kan forutsi hva som skal skje, og at det derfor kun finnes bestemte handlingsalternativer (Luhmann, 1999, s. 54). Tillitens problem er at det i fremtiden er langt flere handlingsmuligheter enn det som kan forutses, og det vil derfor alltid være en risiko i form av en uvisshet med hensyn til om forventningene vil bli innfridd (Luhmann, 1999, s. 43).

Den ytre verdenen rundt individene forandrer seg raskt, og det utvikles stadig en ny og uforutsigbar kompleksitet, som handler om de mange mulighetene som finnes i et system og dens ytre omgivelser (Luhmann, 1999, s. 35). Det skaper en indre subjektiv usikkerhet hos individet som gjør at det vil innebære en risiko å navigere og handle i den ytre verdenen (Luhmann, 1999, s. 20). Et karakteristisk trekk ved tillit er derfor reduksjon av kompleksitet (Luhmann, 1999, s. 22-23, s. 59-61). Det betyr at selv om den ytre omverdenen er usikker så kan du redusere dens kompleksitet på en sann måte at du får en indre subjektiv sikkerhet i forhold til hvordan du skal forholde deg til og navigere i de gitte ytre omgivelser (Luhmann, 1999, s. 20, s. 51). Tillit er derfor alltid et vågestykke, hvor personen bestemmer seg for å ha tillit, samtidig som personen vet at det kan gå galt og oppleve å bli sveket (Luhmann, 1999, s. 20). At tillit innebærer å gjøre seg sårbar er sentralt også i Grimens (2009, s. 20-22, s. 28-29, s. 61) teori om tillit, hvor det å ha forventninger til andre er karakteristisk for tillit uten å ha noen som helst garanti for at disse forventningene innfris. Tillit fordrer med andre ord at andre personer eller andre systemer er pålitelig. Når du gir andre tillit er du sårbar og utsetter deg for fare, ved at du overlater noe av betydning i den andres varetekt, og forventer at den andre ivaretar dette på en måte som ikke påfører deg skade (Grimen, 2009, s. 20-22, s. 28-29, s. 61). Tillit gjør derfor at du har liten eller ingen behov for å ta forholdsregler (Grimen, 2009, s. 19, s. 29). Du gir den andre en makt til å ta beslutninger og bestemme over din skjebne, uten garanti for at den andre ikke vil svikte deg ved å misbruke din tillit (Grimen, 2009, s.

28, s. 57). Et sentralt element for tillit er at det personen overlater til andres varetekt er noe som er betydningsfullt og viktig for vedkommende (Grimen, 2009, s. 33). Tidsaspektet er viktig i tillit, i og med at tillit kun kan fås og opprettholdes i nåtiden (Luhmann, 1999, s. 43), og tillit er til for å løse problemet med at man ikke kan vite hva som skjer i fremtiden.

Fortrolighet er en forutsetning både for tillit og mistillit (Luhmann, 1999, s. 53). Fortrolighet handler om personens eksistens og evnen til å fungere i sine omgivelser, og hvor fortiden er det dominerende, i motsetning til tillit som er fremtidsrettet (Luhmann, 1999, s. 54). Fortrolighet innebærer det å kunne forholde seg til og handle på bakgrunn av tidligere erfaringer, og at omverdenen på den måten tas for gitt, fordi en stoler på at det kjente og vante gjentas og er forutsigbart (Luhmann, 1999, s. 54). Tillit er en viktig forutsetning for å i det hele tatt våge å stå opp av senga (Luhmann, 1999, s. 31). I tillit benyttes, i motsetning til fortrolighet, erfaringer fra fortiden som viktig informasjon når personen skal vurdere og ta en beslutning om hva den kan forvente av andre personer eller systemer i fremtiden (Luhmann, 1999, s. 54). System, omverden, funksjon og kompleksitet er begreper Luhmann (1999, s. 10, s. 34) benytter i sin tillitsanalyse, hvorpå han nedtoner følelser og det moralske aspektet som ofte blir vektlagt i andres forståelse av tillit. I moderne teknologiske samfunn er det et større behov for tillit enn tidligere, fordi det er en økende opplevelse av risiko i forhold til både personer og samfunnets mange institusjoner (Luhmann, 1999, s. 9). Kompleksitet og risiko er derfor viktige elementer i tillit (Luhmann, 1999, s. 9, s. 20-21, s. 34).

2.2 Personlig tillit og profesjonell tillit

En vanlig inndeling av tillit er å skille mellom tillit til nære og viktig personer, og tillit til profesjonelle (Grimen, 2009, s. 34-35, s. 65). Studien omtaler dette som personlig tillit og profesjonell tillit. Personlig tillit handler om nære relasjoner hvor det er en gjensidig forventning om å ville hverandre godt (Grimen, 2009, s. 35), og kan defineres som en «psykologisk tilstand som omfatter intensjonen om å akseptere sårbarhet basert på positive forventninger til en annens intensjoner» (Rousseau et al., 1998, s. 395). Profesjonell tillit handler i større grad om ha forventninger til den andres kompetanse og profesjonalitet (Grimen, 2009, s. 35, s. 65), som her innebærer å være kompetent i rollen som rektor, og anvende relevant kunnskap (Robinson, 2014, s. 11, s. 40). Denne inndelingen går altså på hvilke egenskaper ved personene som vektlegges og om disse regnes som personlige, for eksempel et ærlig menneske, eller handler om profesjonen de jobber i, som at en skoleleder er kompetent og leder skolen på en forutsigbar måte. Luhmann (1999,

s. 9-10, s. 21-24) deler imidlertid tillit inn etter hvem eller hva tilliten er knyttet til, om tilliten er knyttet til enkeltindivider eller til et sosialt system. Grimen (2009, s. 20, s. 26-27, s.75-76) er også opptatt av at vi må forholde oss til samfunnets institusjoner og at dette er viktig også for å kunne forholde seg til profesjoner, og henviser på den måten til Luhmanns (1999) systemtillit.

2.3 Luhmanns tillitsinndeling; personlig tillit og systemtillit

Personlig tillit er en gjensidig prosess mellom to personer, som starter med at den ene personen utviser tillit som en risikofylt forutforytelse, og den andre tar imot denne tilliten og bekrefter den (Luhmann, 1999, s. 21). Om individer blir vist tillit er betinget av at man følger visse lover og normer (Luhmann, 1999, s. 34). Dette er fordi personlig tillit er basert på personens subjektive tiltro til egen vurdering av om en annen person fremstår som tillitsverdige (Luhmann, 1999, s. 21). Det er alltid en risiko ved personlig tillit, fordi den andre har en sosial handlingsfrihet (Luhmann, 1999, s. 21, s. 59). Tillit har sitt utspring i en usikkerhet i forhold til andre mennesker og ulike systemer, og kan lett gå over til mistillit når enkelte terskler overskrides (Luhmann, 1999, s. 11). Personen må derfor bevise at den er tilliten verdig, ved at handlingene gjenspeiler personens personlighet (Luhmann, 1999, s. 81). På den måten bygges det opp en tillitskapital, som kan ses å være et karakteristisk trekk ved tillit (Luhmann, 1999, s. 22, s. 83). Handlingspotensialet vokser i samme omfang med at tillitskapitalen vokser (Luhmann, 1999, s. 83). Luhmann (1999, s. 12) er mer opptatt av å spesifisere hvilke muligheter tillit gir i det daglige livet, enn å definere tillit som begrep.

Det moderne samfunnet krever i økende grad tillit til systemer som man ikke kan ha følelser for (Luhmann, 1999, s. 23). Luhmanns (1999, s. 17) funksjonelle analyse av tillit tar utgangspunkt i problemer og problemløsninger, med utgangspunkt i at systemer opererer i en svært kompleks verden, hvor det sentrale er å redusere kompleksiteten slik at den blir håndterbar. Systemtillit er koblet til systemene, og ikke til individene (Luhmann, 1999, s. 24). Kompleksiteten reduseres gjennom systemets institusjonalisering av rettslige prosedyrer, interne regler for profesjonsutøvelse og ulike kontrollprosedyrer, dersom det økonomiske og politiske systemet generelt fungerer (Luhmann, 1999, s. 15). Det vil si at man har tillit til systemer hvor ekspertene opererer ut ifra profesjonenes vitenskap og at systemer innenfor ulike samfunnsmandat fungerer funksjonelt (Luhmann, 1999, s. 15, s. 24, s. 101). Relevante systemer i denne oppgaven er skolen som institusjon, utdannelsessystemet hvor lederne har lederutdannelse, vitenskapssystemet som forvalter sannhet gjennom forskning, det juridiske systemet som forvalter rettigheter, og det moralske systemet som forvalter etikk, og rett og galt. Systemtillit har en betraktelig større robusthet enn

personlig tillit (Luhmann, 1999, s. 24). En stoler på at de samfunnsmessige systemene har tilstrekkelige innebygde kontroller som er pålitelige, og at disse opererer uavhengig av enkeltpersoners motivasjon, slik at en ikke må ha personlig kjennskap til dem som har utarbeidet kunnskapen dette er basert på (Luhmann, 1999, s. 101). Når en har tillit til autoriteter som f.eks. leger eller ledere ut fra hvilken rolle de står i, er det tilliten til systemene denne rollen defineres ut ifra som er viktig. Dette kan forstås som at man ukritisk benytter informasjon som andre har utarbeidet, med fare for at denne informasjonen er utilstrekkelig eller falsk (Luhmann, 1999, s. 101). Selv om det ofte er en autentisk avsender av et budskap, så kan denne avsenderen kun være det siste leddet i behandlingen og overføringen av informasjonen, og et relevant spørsmål vil da være hvem man egentlig har tillit til. Er det f.eks. legen, medisinen, vitenskapen eller teknikkene en har tillit til (Luhmann, 1999, s. 101).

2.4 Profesjonell tillit mellom personlig tillit og systemtillit

Profesjonell tillit, slik den blir fremstilt hos Grimen (2009, s. 35, s. 65) vil inneholde elementer fra begge sider av Luhmanns (1999) tillitsbegreper. Dette fordi profesjonell tillit handler om all tillit en leder har innenfor kategorien av evner eller trekk som handler om rollen som leder. Denne tilliten er personlig ifølge Luhmann (1999, s. 84) ved at evnene eller trekkene tillegges skolelederen som person, samtidig som skolelederen også har en kapital av tillit som er knyttet til skolelederrollen i forhold til systemenes institusjonaliserte profesjonsregler, sanksjoner og kontrollprosedyrer, og derfor forvalter systemtillit (Luhmann, 1999, s. 15, s. 101). Det betyr at profesjonell tillit inneholder elementer både fra personlig tillit i form av at en enkeltperson er kompetent i den rollen den har i organisasjonen, samtidig som den vil inneholde elementer fra systemtillit med hensyn til at de gjennom sin profesjonalitet og utdanning har lånt tillit fra utdanning- og vitenskapssystemet (Luhmann, 1999, s. 24, s.101). Grimen (2009) trekker heller ikke et helt klart skille mellom personlig tillit og profesjonell tillit, men hevder at tillit til profesjonelle i større grad handler om forventinger til andres profesjonalitet, kompetanse og hjelpemidler (Grimen, 2009, s. 35, s. 65).

2.5 Tre ledelsesferdigheter og fire bestemmende faktorer for tillit

I Grimens (2009) skille mellom profesjonell og personlig tillit vil profesjonell tillit blant annet handle om at skoleleder skal «gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Tre essensielle ledelsesferdigheter fra Robinson (2014, s. 11) om elevsentrert skoleledelse, som kan knyttes til Grimens (2009, s. 35, s. 65)

forståelse av tillit til profesjonelle, er; å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner. I Luhmanns (1999) inndeling er dette personlig tillit, fordi de alle tre knyttes til personen og hva personen gjør. De tre er viktig med hensyn til at rektor skal ha søkelyset på lærernes behov, og ut ifra det evne å tilrettelegge for, og sørge for at lærerne skal lykkes med sine arbeidsoppgaver og oppleve mestring (Kirkhaug, 2019, s. 24-25). I denne studien vektlegges hovedsakelig fire bestemmende faktorer for skolens tillitsrelasjoner som innebærer 1. å utvise mellommenneskelig respekt, 2. ta personlig hensyn, 3. være kompetent i rollen og 4. inneha personlig integritet (Robinson, 2014, s. 40). Robinsons bestemmende faktorer for tillit tar utgangspunkt i «de fire kvalitetene som tillit er basert på» (Bryk & Schneider, 2002, sitert i Robinson, 2014, s. 41). Høy grad av tillit i et skolemiljø kan få positive konsekvenser både for ledere, lærere og elever (Robinson, 2014, s. 40). Dette kan ses å samsvare med de kvalitetene som blir vektlagt i både Luhmanns (1999) tillitsanalyse og Grimens (2009) teori om tillit, hvor konsekvensene av tillit fører til større handlingsmuligheter (Luhmann, 1999, s. 83; Grimen, 2009, s. 75). Lærere kan i større grad bli positivt innstilt til nytenkning, innovasjon og det å ta en viss risiko, det kan forbedre lærernes måte å samarbeide med foreldrene, og det kan øke lærernes forpliktelse overfor skolens samfunnsmandat, i tillegg til at det kan bidra til en forbedring av det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen (Robinson, 2014, s. 40). Dette vil kunne bidra til å forbedre elevenes skolerresultater og øke sannsynligheten for et positivt sosialt utbytte på skolen (Robinson, 2014, s. 40).

3 Metode og forskningsdesign

For å besvare problemstillingen: *Hvordan forstår rektor lærernes tillit til seg som leder, som en ressurs i sin ledelse*, valgte jeg å benytte en kvalitativ kartleggingsstudie (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 125, s. 129) med semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43-44) som metode. Studien bygger på intervjuer av fire informanter som alle er rektorer, og det ble benyttet et formålsutvalg (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 140-141). I tillegg er dette en abduktiv studie, som betyr at studien består av både induktive- og deduktive elementer (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 54-59). Det ble jf. et induktivt perspektiv, lagt størst vekt på å forstå dataene, slik at dataene ble styrende for mye av studien. I tillegg ble det benyttet utvalgt teori jf. et deduktivt perspektiv.

3.1 Kvalitativ metode

Grunnen til at jeg valgte en kvalitativ metode er fordi jeg ønsket å kartlegge rektor sin forståelse, og studier av forståelse krever et dypere innsyn i hvordan informantene tenker. Det betyr at intensjonen med intervjuet var å beskrive rektorenes subjektive opplevelse og forståelse av egen virkelighet, jf. livsverdenen som er et sentralt begrep innenfor fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-50). Kvantitative metoder var utelukket fordi vi snakker om subjektive opplevelser. Kvantitative metoder er generelt opptatt av objektiv kunnskap og avstand mellom forsker og informanter, i motsetning til kvalitative metoder hvor nærhet mellom forsker og informanter er viktig (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-22). Det sentrale i denne oppgaven var ikke å finne en objektiv sannhet om virkeligheten, men se forskningen gjennom ontologiske briller (Nilssen, 2012, s. 25). Det betyr at det finns flere enn en sannhet. I denne studien eier hver og en av rektorene sin sannhet, ut ifra sin subjektive opplevelse av virkeligheten. Det betyr at jeg som kvalitativ forsker kan «finne noen svar, men ikke svaret» (Nilssen, 2012, s. 33). Målet med å benytte en kvalitativ kartleggingsmetode var å se og besvare problemstillingen sett fra rektorenes egne perspektiver, gjennom å beskrive og prøve å forstå ulike sider ved deres subjektive virkelighetsforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). En tiltaksstudie var dermed utelukket, fordi det var ønskelig å kartlegge nåværende situasjon og ikke igangsatte tiltak for å måle effekten av disse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 123-125).

Denne studien tar utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming til problemstillingen, hvor intervjuerens oppgave er å gjengi informantenes subjektive svar, utsagn og deres forståelse av problemstillingen i intervjuet, på en så presis og objektiv måte som mulig (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 45, s. 156, s. 273). Det er imidlertid viktig å være klar over at Luhmanns (1999) teori er basert på et konstruktivistisk perspektiv. Det betyr at den kunnskapen som beskrives og fremkommer av dataene ikke kan ses uavhengig av samhandlingen mellom intervjuer og informanter (Luhmann, 1999, s. 11; Nilssen, 2012, s. 25). Studien ser det likevel som uproblematisk å benytte en fenomenologisk tilnærming til problemstillingen, sett i lys av at Luhmanns (1999) tillitsanalyse handler om det å sikre en egen indre subjektiv virkelighet av den fremtidige ytre omverdenen, noe som kan ses å ha noen fenomenologiske tendenser (Luhmann, 1999, s. 8). I studien jobbes det for å unngå og fortolke svarene underveis i intervjuet, utfra en bevissthet om at jeg som intervjuer har med meg en forforståelse til problemstillingen jf. ny hermeneutikken og Gadamer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190-191). Forforståelsen vil ha innvirkning på de forhåndsbestemte spørsmålene, hva som fanger intervjuerens interesse og hvilke oppfølgingsspørsmål som stilles underveis i intervjuet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190-191). Min forforståelse til denne studien kommer fra den akademiske kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom dette studiet, i tillegg har jeg en forforståelse gjennom egne erfaringer som veileder av enkeltpersoner, team og personalgrupper på skoler, og hvordan lærernes tillit, eller mangel på tillit, til egen rektor kan komme til syne i kommunikasjon og samhandling. Min forforståelse er at lærernes tillit til rektor kan ha en rekke positive effekter som at lærerne opplever større motivasjon og yter mer på jobb, større trivsel og mindre sykefravær, bedrer kommunikasjon- og samarbeidsklima, mindre konflikter og misforståelser og et bedre klima for utviklings- og endringsarbeid på skolen. Samtidig er min forforståelse at rektorer i liten grad er bevisst på, og snakker om, hvilken betydning lærernes tillit til seg som leder er for å lykkes i egen ledelse. Jeg reflekterte over, og var derfor bevisst på utfordringene i forhold til egen kognitiv bias. Det betyr at jeg prøvde å forhindre å tolke svarene jeg fikk slik at de kun ville bekrefte min egen forforståelse av virkeligheten, og at jeg på den måten kunne unngå å forkaste svar, utsagn og kunnskap som ikke stemte overens med min subjektive virkelighetsforståelse (Foss og Webber, 2016, sitert i Bolman & Deal, 2018, s. 65; Nilssen, 2012, s. 29). Dette krevde en bevisst og kritisk vurdering i forhold til alle valg som ble tatt med hensyn til hvilke spørsmål som ble forhåndsbestemt, hva som fanget min interesse og hvilke planlagte og spontane oppfølgingsspørsmål jeg stilte underveis i intervjuet. Jeg var med andre ord opptatt av å validere alle delene av prosessene i denne studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278-281). Det ble gjort grundige forberedelser, samtidig som jeg hadde kritiske diskusjoner med meg selv jf. Gadamer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 191-194), i forhold til alle valgene som ble tatt for å i størst mulig grad validere syv stadier; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Viktige spørsmål i valideringsprosessene var; hva, hvorfor og hvordan i forhold til alle

valgene som ble tatt før, under og etter intervjuet. Det betyr at studien hadde stort fokus på dataene og funnenes pålitelighets- og gyldighetskriterier (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 11).

3.1.1 Intervju som metode

Et semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode for å besvare problemstillingen, ble valgt av flere grunner. Tillit i et ledelsesperspektiv er et spennende tema som jeg er spesielt opptatt av. Min vurdering var at et semistrukturert intervju, som et kvalitativt halvstrukturert intervju, kunne gi meg en unik mulighet til å inngå i en læringsprosess med rektorene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-50, s. 156; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43-45). Det var derfor viktig at intervjuene også skulle oppleves spennende og meningsfulle for informantene, slik at det kunne bidra til refleksjon og bevisstgjøring av deres praksis, verdier og holdninger, i forhold til problemstillingen jf. en dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1996, s. 21). Med utgangspunkt i en epistemologisk tradisjon var det sannsynlig at det i intervjusituasjonen kunne konstrueres ny kunnskap i forhold til problemstillingen, på bakgrunn av spørsmål og refleksjoner som oppstår i samspillet mellom intervjuer og informanter (Nilssen, 2012, s. 25, s. 29; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49, s. 156).

Selv om et semistrukturert intervju er en profesjonell samtale hvor det er et klart asymmetrisk forhold når det gjelder maktfordelingen i intervjusituasjonen, er intervjuformen valgt fordi den samtidig kan oppleves som en mer uformell samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-53; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 42-44). Det halvstrukturerte kvalitative intervjuet gir forskeren stor fleksibilitet og handlingsrom, for å utdype informantenes svar og utsagn ved å stille oppfølgingsspørsmål, underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170-171; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43-44). Det betyr at forskeren selv vil være et viktig og avgjørende instrument i selve intervjusituasjonen, og for kvaliteten på intervjuet og dataene (Nilssen, 2012, s. 29, s. 33; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22, s. 44). God faglig kompetanse om temaet var viktig for å kunne fange opp spennende og interessante utsagn og stille relevante oppfølgingsspørsmål underveis. Samtidig gir det forskeren muligheten til å benytte egne relasjonelle- og kommunikative ferdigheter, for å kunne skape en trygg og tillitsfull atmosfære, slik at informantene vil åpne seg og komme med mer utfyllende og beskrivende svar, enn de for eksempel ville gjort i et strukturert intervju (Nilssen, 2012, s. 29-31; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22, s. 44). Et semistrukturert intervju gir meg som forsker mulighet til å gi alle informantene et gitt antall forhåndsbestemte spørsmål, noe jeg vurderte som viktig for å kunne belyse og besvare problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Dette ville også forenkle analyseprosessen ved at det ga et godt sammenlignings grunnlag mellom rektorenes besvarelser, i motsetning til bruk av f.eks. ustrukturert

intervju- og spørreundersøkelser (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22, s. 43-44). En utfordring var imidlertid at det kunne bli vanskelig å stille de forhåndsbestemte spørsmålene på nøyaktig lik måte til alle, fordi jeg ønsket at intervju situasjon skulle gjennomføres som en mer naturlig og uformell samtale (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43-44). Jeg anså likevel kombinasjonen av forhåndsbestemte spørsmål og muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, som viktig både for å sikre svar på viktige og sentrale elementer, og å tilføre problemstillingen ny og nyansert kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163). En slik nyansert kunnskap kunne med stor sannsynlighet gått tapt ved å benytte andre kvalitative studier som f.eks. strukturerte intervju- og spørreundersøkelser (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 40-44) eller brevmetoden (Øhra, 2015, s. 231-232), fordi forskeren mister muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og oppklare misforståelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-22). I tillegg er intervju som metode tidsavgrenset med hensyn til innhenting av data, og selv om transkribering av lydopptak kan oppleves krevende, kan tekstene ses å være håndterbare i analyseprosessen (Anker, 2020, s. 37).

3.1.2 Intervju guide

Intervjuguiden (Vedlegg 2) ble utarbeidet før rekrutteringen av informantene startet. Intervjuguiden ble sett på som et konkret og adekvat arbeidsverktøy, som skulle sikre kvaliteten på innsamlingen av relevant og viktig data for å kunne besvare problemstillingen, i selve intervju situasjonen (Anker, 2020, s. 38; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-169). Intervjuguiden til det semistrukturerte intervjuet ble derfor utarbeidet på en systematisk og konkret måte, ved å bestemme et gitt antall spørsmål som skulle stilles til alle informantene, og samtidig gi rom og fleksibilitet for å stille både planlagte og spontane oppfølgingsspørsmål for å utdype svar og interessante utsagn underveis i intervju situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-50, s. 170-171; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43-44). Utarbeidelsen av intervjuguiden startet med et stort antall spørsmål, som etter en prosess med kritiske refleksjoner ble betydelig redusert. Det var viktig at det ikke ble for mange spørsmål ut ifra intervjuets varighet som var satt til en klokke time, av hensyn til informantenes tidsbruk, tidsbruk i forhold til transkribering (Nilssen, 2012, s. 46) og en tilstrekkelig mengde dybde data, samtidig som det måtte være en overkommelig mengde data å håndtere (Nilssen, 2012, s. 30; Anker, 2020, s. 37). Det ble utarbeidet tre forskningsspørsmål i intervjuguiden (Vedlegg 2), men etter gjennomføringen av intervjuene, transkribering og analyse, så endte studien opp med å besvare spørsmål fra følgende to hovedkategorier:

1. Rektors forståelse av fenomenet tillit.

2. Rektors forståelse av lærernes tillit som ressurs.

Disse spørsmålene skulle jf. begreps validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96-97) svare direkte på problemstillingen:

Hvordan forstår rektor lærernes tillit til seg som leder, som en ressurs i sin ledelse?

I utarbeidelsen av intervjuguiden (Vedlegg 2) ble spørsmålene systematisert ved å utarbeide et skjema med fire rubrikker med overskriftene; forskningsspørsmål, åpne spørsmål, oppfølgingsspørsmål og punktliste. Det ble også forhåndsbestemt to til fire åpne spørsmål knyttet til hver og en av spørsmålene under rubrikken forskningsspørsmål i intervjuguiden. Disse spørsmålene skulle stilles til samtlige informanter for å kunne besvare problemstillingen. Alle de åpne forhåndsbestemte spørsmålene begynte med spørreordene hva, hvordan eller hvilken, for å få rektorenes åpne og spontane beskrivelser av egen subjektive opplevelse jf. fenomenologiens sentrale begrep livsverdenen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46 s. 164). Oppfølgingsspørsmålene, som ikke nødvendigvis skulle stilles til alle informantene, ble formulert ut ifra et ønske om å få en utdypet og mer nyansert beskrivelse av rektorenes besvarelser, knyttet til de åpne spørsmålene i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166, s. 170-171; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 42-44). Disse spørsmålene startet også med spørreordene hva, hvordan og hvilken unntatt et spørsmål som startet med ordet kan.

Min akademiske kunnskap og kompetanse om tillit og ledelse hadde selvsagt en innvirkning på utarbeidelsen av intervjuguiden og enkelte av spørsmålsformuleringene jf. studiens abduktive perspektiv (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 54-59). Det var imidlertid helt sentralt at informantene forsto spørsmålene for å kunne innhente relevant data for å besvare problemstillingen, og unngå tilfeldige målingsfeil (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 98), med hensyn til å gi funnene pålitelighet i form av god reliabilitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99). Det var derfor viktig at spørsmålene ikke skulle inneholde akademiske begreper, men være korte, konkrete og enkle å forstå, fordi det kan ha betydning for dataene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 40). De fleste spørsmålene i intervjuguiden ble formulert ut ifra et induktivt perspektiv, med hensyn til at det var dataene som skal være styrende for hvordan studien utviklet seg (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56). Spørsmålene ga informantene rom til å kunne komme med spontane, unike subjektive beskrivelser og svar, uavhengig av teoretisk utgangspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-164, s. 170-171). Utarbeidelsen av intervjuguiden ble en veksling mellom å tenke spørsmål ut ifra eget akademisk teorigrunnlag jf. deduktivt perspektiv (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56) og å

formulere spørsmål ubetinget av denne teorien jf. induktivt perspektiv (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 56) som kunne åpne for uventede og meningsfulle svar og utsagn som kunne gi en annen forståelse av problemstillingen (Nilssen, 2012, s. 29). Utarbeidelsen av intervjuguiden ble på den måten en abduktiv prosess (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 54-56).

Punktlista skulle fungere som en huskeliste i intervjuguiden (Anker, 2020, s. 38). Der ble det satt inn stikkord i forhold til ulike tillitstyper og ledelsestyper jf. et deduktiv perspektiv (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 56). Dette for å ha med seg noen teoretiske begreper om både tillit og ledelse fordi oppgaven handler om tillit i et ledelsesperspektiv. Det var også stikkord i forhold til profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 108-114); humankapital, sosial kapital og beslutningskapital, fordi ledere kan ses som kapitalforvaltere (Kirkhaug, 2019, s. 22). Som tidligere nevnt så skulle ikke de akademiske begrepene benevnes i intervjuet, men være en støtte for forskeren, som kunne bidra til å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, ut ifra rektorenes besvarelser.

I utarbeidelsen av intervjuguiden og utformingen av relevante og adekvate spørsmål som kunne bidra til å besvare problemstillingen, så vurderte jeg dette i lys av Kvale og Brinkmann sine 12 fenomenologiske nøkkelord; livsverden, mening, kvalitet, deskriptiv, spesifisitet, bevist naivitet, fokusert, flertydighet, forandring, sensitivitet, mellommenneskelig situasjon og positiv opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-51).

3.1.3 Utvalg

I studien er det benyttet et formålsutvalg (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 140-141) bestående av fire rektorer. Det er et ikke sannsynlighetsutvalg. Det betyr at utvalget ble valgt ut fra hva jeg som forsker vurderte som formålstjenlig for å kunne besvare problemstillingen, og hva som var gjennomførbart (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 140-141). Det ble benyttet et formålsutvalg, fordi jeg anså det som urealistisk å benytte et sannsynlighetsutvalg (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 136-140), ut ifra både størrelsen på oppgaven, tidsperspektivet, frivillighetsprinsippet og Covid -19. Uavhengig av type utvalg, var vurderingen at det sannsynligvis ville bli en utfordring å få nok frivillige informanter på grunn av Covid- 19, med hensyn til informantenes merarbeid i forhold til pandemien og muligheten til å gjennomføre intervjuene ved fysisk tilstedeværelse, på grunn av stadig endrede smittevernsrestriksjoner.

På bakgrunn av et års erfaring med digitale møter på Teams, var det et sterkt ønske om å gjennomføre intervjuene ved fysisk oppmøte. Det kan være enklere å etablere god kontakt med

informantene og skape en trygg og tillitsfull atmosfære, som kan ha innvirkning på kvaliteten på dataene, i et fysisk møte enn det kan være i et digitalt møte (Nilssen, 2012, s. 30). Et fysisk møte muliggjør den lille «smal talken» og kaffekoppen, som kan løse opp en formell og unaturlig situasjon som kan oppstå i et førstegangsmøte mellom to ukjente personer. Et fysisk møte kan også skape bedre mulighet for å være sensitiv overfor nonverbale signaler som kan være vesentlig i kommunikasjonen for å forstå meningsinnholdet, men også for å kunne se og tolke hvordan informantene opplever intervjusituasjonen (Nilssen, 2012, s. 31; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-50). Til tross for pandemien ble alle intervjuene gjennomført ved fysisk oppmøte på informantenes skoler. I ettertid er min vurdering at disse fysiske intervjusituasjonene bar preg av en positiv og avslappet atmosfære, hvor samtalen gikk lett, og hvor rektorene var imøtekommende og kom med utfyllende svar og utsagn som var viktig for studien (Nilssen, 2012, s. 30).

Jeg valgte å benytte fire rektorer som informanter fra Østlandsområdet. Antall informanter ble valgt på bakgrunn av at studien skulle se på rektorenes forståelse av problemstillingen, samtidig som det måtte ha et forholdsvis lite utvalg for å få data som kunne gi meg dybdekunnskap om problemstillingen. Østlandsområdet ble valgt ut ifra en vurdering om hva som var gjennomførbart av hensyn til reiseavstand og stadige endringer i forhold til både lokale og nasjonale smitteverns restriksjoner, i forhold til Covid-19. Østlandsområdet er et forholdsvis stort geografisk område med mange barneskoler, og vurderingen var at informantens personvern i forhold til anonymitet kunne ivaretas i henhold til forskningsetiske retningslinjer (Norsk senter for forskningsdata, 2021; De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

Ut ifra problemstillingen: *Hvordan forstår rektor lærernes tillit til seg som leder, som en ressurs i sin ledelse*, var det naturlig at formålsutvalget besto av rektorer, fordi studien var ute etter å studere rektorenes forståelse i første person (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Det betyr at det var rektorer som gruppe var populasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 135) i denne studien. Resultatene fra studien vil derfor først og fremst ses å ha gyldighet for de fire rektorene som er representert i formålsutvalget jf. god ytre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133).

Jeg valgte å benytte fire rektorer fra fire barneskoler fordelt likt på to kommuner av flere grunner. Begrunnelsen for valget om å benytte rektorer fra samme type skole var at det å være rektor på henholdsvis barne-, ungdom- og videregående skole kan fortone seg noe ulikt. Barneskoler var et naturlig valg fordi det er den skoletypen jeg har best kjennskap til og kunnskap om, via jobben min.

Valget om å benytte fire rektorer fordelt likt på to kommuner, var en vurdering om at det var større sannsynlighet for at to enn fire rektorer fra samme kommune ville takke ja til å delta i studien.

Andre variabler (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 33) som ble vurderte som aktuelle for rektorenes forståelse av problemstillingen var kommunens ulike politiske styring sett med tanke på mål- og resultatstyring, formell- ikke formell lederutdanning og rektorenes ansiennitet. Det ble raskt oppdaget at dette ikke var lett tilgjengelig informasjon på kommunenes nettsider, og at det derfor kunne bli både tidkrevende og utfordrende å innhente denne informasjonen før rekrutteringen av aktuelle informanter, så disse variablene ble valgt bort. Kjønn og skolestørrelse var imidlertid lett tilgjengelig på nettet, og ble vurdert som mulige variabler. Etter å ha sett på ulike kommuners nettsider ble det tydelig at kjønn ville begrense antall informanter å velge mellom innen samme kommune, og ble derfor valgt bort i motsetning til skolestørrelse. Det ble vurdert som spennende og relevant å se om størrelse på skolen kan ha noe å si for rektorenes forståelse av lærernes tillit til seg som leder, som en ressurs i sin ledelse. Utvalget består derfor av en informant fra skoler med mindre elevtall enn to hundre og femti, og en informant fra skoler med et elevtall på over trehundre og femti elever fra hver av de utvalgte kommunene.

3.1.4 Forskningsetikk

Studien har tatt forskningsetikk på alvor. Det ble sendt søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata, 2021) for å få godkjent forskningsprosjektet. Før utfyllingen av søknaden til NSD ble det utarbeidet både et informasjons skriv som skulle gi informantene informasjon om forskningsprosjektets problemstilling, hva det ville innebære for informantene å delta i dette forskningsprosjektet, samt informasjon om personvern med hensyn til innhenting-, bearbeiding- og lagring av data (Vedlegg 1). Det ble benyttet en mal for informasjonsskriv som ligger på NSD (Norsk senter for forskningsdata, 2021) sine sider, hvor det ble fylt inn konkret informasjon om forskningsprosjektet, i tillegg til at intervjuguiden (Vedlegg 2) ble lagt ved. Søknaden ble godkjent uten merknader. I etterkant av godkjenningen ble det gjort noen endringer på informasjonsskrivet som skulle ivareta samme informasjon og meningsinnhold, men gjøre språket i selve informasjonsskrivet mer muntlig. Dette for å unngå at det ble for teoritungt med for mange faguttrykk, fordi det kan bli styrende eller virke litt skremmende for noen informanter, selv om informantene er rektorer. Det var viktig å sikre og trygge informantene på at den personlige informasjonen som ble innhentet ville bli behandlet og lagret konfidensielt og i tråd med NSD`s forskningsetiske retningslinjer og normer (Norsk senter for forskningsdata, 2021).

I studien har informanter, skoler og kommuner blitt anonymisert (Anker, 2020, s. 104; Norsk senter for forskningsdata, 2021). Det har likevel vært noen diskusjoner med hensyn til etiske dilemmaer fordi noen av informantene delte noe informasjon som kan ses som konfidensiell. Det var spesifikke hendelser, knyttet til skolene, kommunene, og enkeltpersoner uten at disse ble navngitt. Noen av disse enkelthendelsene vil kunne identifiseres av personer som har kjennskap til disse skolene, både i forhold til personalgruppene generelt, enkeltpersoner og kommunen som skoleeier. Dette var konkrete eksempler som ble uttrykt for å utdype svar i intervjuet, men det å utelate disse eksemplene i studien vurderes å ikke ha betydning for funnene, selv om det er interessante eksempler fra virkeligheten. Konkrete eksempler for å eksemplifisere informantenes perspektiver ble tatt med, fordi disse eksemplene omhandler temaer og episoder som er gjenkjennbart for mange skoler. Dette vil derfor ikke vil kunne spores til en enkelt skole i et så stort geografisk område som Østlandet. Min etiske forpliktelse i denne studien var å være tro mot informasjonen som er gitt informantene i forkant av intervjuet og om vilkårene for deres deltagelse i tråd med NSD`s forskningsetiske retningslinjer (Norsk senter for forskningsdata, 2021) både for å anonymisere og ivareta skolene, kommunene, rektorene og andre personer som ble inkludert i studien gjennom rektor sine uttalelser. En tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen er viktig for å få informantene til å åpent og ærlig fortelle og dele informasjon som er viktig for studien (Nilssen, 2012, s. 30). Min vurdering er at dette i seg selv er et etisk dilemma, fordi en slik tillitsfull atmosfære også kan bidra til at informantene kan komme til å dele mer informasjon enn de egentlig hadde tenkt i forhold til temaer og episoder som kan ses som å være av konfidensiell art. En av rektorene sa umiddelbart etter en uttalelse at dette er konfidensielt, og jeg svarte umiddelbart at dette ikke vil bli tatt med i studien i tråd med egne etiske verdier og NSD`s forskningsetiske retningslinjer (Norsk senter for forskningsdata, 2021). NESH`s forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021) ble også benyttet i vurderinger av hva som kunne gjengis eller ikke, av detaljer fra intervjuene ut fra konfidensialitet.

3.2 Gjennomføring

3.2.1 Rekrutering av informanter

Før utarbeidelsen av informasjonsskrivet i forbindelse med søknaden til NSD (Norsk senter for forskningsdata, 2021) ble det vurdert ulike metoder for å rekruttere rektorer som informanter til forskningsprosjektet mitt, som skulle beskrives i informasjonsskrivet (Vedlegg 1). Ulike måter å kontakte rektorene på ble vurdert med hensyn til hvilken kontaktform som kunne øke

sannsynligheten for at rektorene ville takke ja til å bli med i denne studien. E-mail for å ta direkte kontakt med rektorene eller kommunens administrasjon, med informasjon om studien og forespørsel om deltagelse, ble raskt forkastet. E-mail fra ukjente kan oppleves lite forpliktende og lett forkastes. Direkte kontakt med skoleeier i kommunene per telefon for å få navn på mulige informanter ble også vurdert, men ble forkastet fordi det kan skape skepsis hos rektorene, ut ifra hvilke relasjoner de har til skoleeier. På en annen side kan dette også føre til at rektorene kan føle seg forpliktet til å delta, og da kan det stilles spørsmål med hensyn til om frivillighetsprinsippet vil bli godt nok ivaretatt. Det ble derfor bestemt å ta direkte kontakt med rektorene per telefon for å rekruttere informanter til formålsutvalget (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 140-141). Neste vurdering var da hvilken informasjon som skulle gis i tillegg til informasjonen om NSD`s forskningsetiske retningslinjer (Norsk senter for forskningsdata, 2021), for å øke sannsynligheten for at rektorene skulle ønske å delta i studien. Av hensyn til rektorers generelt store arbeidsmengde, ikke minst med tanke på pandemien, ble det kun stilt krav om at rektorene skulle sette av en klokke time til å la seg intervju av meg, på sin egen skole. Det vil si at det ikke var noen krav til rektorene med hensyn til for- og etterarbeid, eller tidsbruk i forhold til reise. Dette opplevde jeg i ettertid var en suksessfaktor for at rektorene umiddelbart svarte ja til å delta i studien, fordi de tydelig var opptatt av tidsbruken, i tillegg til at de virket oppriktig interessert i oppgavens tema; tillit sett i et ledelsesperspektiv. Ingen krav til forarbeid var også et bevisst valg med hensyn til dataene. Det var et ønske om at rektorene ikke skulle forberede seg, ved for eksempel å lese seg opp på faglitteratur om tillit og ledelse, fordi jeg ønsket deres spontane beskrivelser av egen subjektive forståelse av problemstillingen uavhengig av dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-47, s.163). Ingen krav eller forventning til forarbeid kan på den måten ha hatt betydning for dataene som ble samlet inn.

Når søknaden fra NSD (Norsk senter for forskningsdata, 2021) var godkjent startet umiddelbart prosessen med å sondere terrenget med tanke på hvilke kommuner på Østlandet jeg skulle velge. På kommunenes hjemmesider lå det oversikt over kommunenes barneskoler med rektorenes navn og antall elever på skolen. Søket ble konsentrert om å velge to kommuner, hvor det var skoler med variasjon i skolestørrelse med hensyn til elevtall. Jeg valgte vilkårlig ut to kommuner. I hver kommune ble skolene sortert i to grupper. De skolene med et elevtall under 250 elever i gruppen for små skoler, og de skolene med et elevtall over 350 elever i gruppen for store skoler. Målet var å rekruttere en rektor fra hver av disse gruppene fra begge kommunene i formålsutvalget (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 140-141).

Det ble ringt fire tilfeldige rektorer fra de utvalgte kommunene på Østlandet. Jeg hadde intervjuguiden, informasjonsskrivet og egne notater tilgjengelige, for å kunne gi god og relevant informasjon om studien og NSD`s forskningsetiske retningslinjer (Norsk senter for forskningsdata, 2021) og for å kunne svare på oppklarende spørsmål. Alle rektorene svarte umiddelbart ja, etter informasjon om at studien kun hadde krav til at de satte av en klokke time til å la seg intervju, på egen skole. Det ble avtalt konkrete tidspunkt for alle de individuelle intervjuene i løpet av de to neste ukene. Alle rektorene fikk etter avtale tilsendt informasjonsskrivet (Vedlegg 1) som var godkjent fra NSD (Norsk senter for forskningsdata, 2021) med studiens forskningsetiske retningslinjer, studiens problemstilling med sine tre forskningsspørsmål og et samtykke skjema. I tillegg ble rektorene både i telefonsamtalen og per epost oppfordret til å ta kontakt om de hadde noen spørsmål i forhold til studien, og fikk informasjon om at de ville bli bedt om et skiftelig samtykke i forkant av intervjuene på selve intervjudagen.

For å anonymisere informantene kodet jeg kommunene som 1 og 2, og ga rektorene fra samme kommune fiktive navn som begynte på samme forbokstav. Valg av forbokstaver ble tilfeldig valgt ut ifra de to første bokstavene i ordet størrelse, som var en variabel i studien. Skolestørrelsen ble kodet til de fiktive navnene, ved at rektorene ved de minste skolene fikk de korteste navnene, og rektorene ved de største skolene fikk en-to bokstaver mer i sine fiktive navn. Kodingen ga god oversikt og informasjon over informanter, kommuner og skolestørrelser gjennom de ulike prosessene i denne studien (Tabell 1-2).

Tabell 1-2 Koding av informantene

Kommune	1		2	
Rektorenes navn	Sven	Sverre	Tom	Terje
Skolestørrelse	Under 250 elever	Over 350 elever	Under 250 elever	Over 350 elever

3.2.2 Gjennomføringen av fire semistrukturerte intervjuer

I forkant av intervjuene underskrev informantene samtykkeskjemaet i tråd med NSDs-personvernregler (Norsk senter for forskningsdata, 2021). Noen av rektorene startet med å si at de ikke hadde forberedt seg på problemstillingen, og ble møtt med at det var positivt, fordi studien ønsket at de skulle svare spontant ut ifra egen virkelighets forståelse, fordi studien var opptatt informantenes livsverden jf. fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46, s. 163). Det ble

derfor i oppstarten av intervjuet tydeliggjort for alle informantene at jeg kun var ute etter deres subjektive opplevelse og forståelse av problemstillingen: *Hvordan forstår rektor lærernes tillit til seg som leder, som en ressurs i sin ledelse?*

I gjennomføringen av intervjuene ble det valgt å ta utgangspunkt og kritisk vurdere de 12 fenomenologiske nøkkelordene: Livsverden, mening, kvalitativt, deskriptivt, spesifisitet, bevisst naivitet, fokusert, flertydighet, forandring, sensitivitet, mellommenneskelig samspill og positiv opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-50).

I det semistrukturerte intervjuet var det sentrale å høre hvordan informantene beskriver egen opplevelse og forståelse av problemstillingen jf. fenomenologiens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-47), samt hvordan og hvorfor de tar de valgene de gjør jf. nøkkelordet deskriptivt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47-48, s. 65). I intervjusituasjonen ble det mellommenneskelige samspillet jf. nøkkelordet interpersonell situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49) viktig. Det ble viktig å tilrettelegge for et likeverdig og anerkjennende samspill. Min opplevelse av intervjusituasjon var at det var en hyggelig og avslappet atmosfære hvor informantene så ut til å ha tilstrekkelig med tillit til meg som intervjuer, slik at de besvarte spørsmål, delte egne erfaringer og beskrev spesifikke situasjoner fra egen hverdag jf. nøkkelordet spesifisitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Nysgjerrighet og det å være åpen for rektorenes overraskende innspill og utsagn, ble vektlagt ved å stille undrende oppfølgingsspørsmål og være sensitiv i møte med informantene jf. nøkkelordene bevisst naivitet og sensitivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48-49). Sensitivitet handlet også om en bevissthet i forhold til at jeg kunne ha større fagkompetanse om tillit i et ledelsesperspektiv i disse intervjusituasjonene enn informantene. Det ble derfor viktig å unngå fagbegreper som ikke nødvendigvis er kjente for rektorene, for å unngå utrygghet og at informantene ble satt i en vanskelig situasjon. Det var derfor viktig at spørsmålene var formulert på en konkret og forståelig måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Meningsinnholdet i informantenes utsagn var det sentrale i studien, og en bevissthet med hensyn til hvordan det nonverbale språket både kan forsterke og svekke meningen i et utsagn. Det gjorde at det flere ganger ble stilt undrende oppfølgingsspørsmål for å prøve og forså meningen i det som ble sagt. Utsagn og svar ble også sendt tilbake til informanten ved enten å gjenta deres utsagn, eller ved å omformulere utsagnet for å få informanten til å umiddelbar bekrefte eller avkrefte om jeg hadde forstått meningsinnholdet i besvarelsen jf. nøkkelordet mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Det var også en bevissthet med hensyn til å benytte åpne spørsmål som skulle ha søkelys på temaet, og at det ikke skulle legges noen føringer for svar eller meninger jf. nøkkelordet fokusert (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 48). Samtlige rektorer ga tilbakemelding i løpet av intervjusituasjonen, at de opplevde at de hadde svart på enkelte spørsmål tidligere, noe som førte til at jeg stadig fikk mer nyansert informasjon, og utdyping av svar og utsagn jf. nøkkelordene deskriptivt og spesifisitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47-48). Jeg var jf. nøkkelordet flertydighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48) opptatt av om ulike måter å stille spørsmål på førte til flertydighet, eller om det forsterket rektorenes mening og besvarelser. Jeg opplevde i liten grad at rektorene kom med flertydige svar, men at det var stabilitet i besvarelsene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Det var også fokus på at informantene skulle ha en positiv opplevelse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.49-50). Jeg opplevde generelt at rektorene hadde en positiv opplevelse av intervjuet ut ifra både det verbale og nonverbale språket. Det var god stemning med både smil og latter underveis i intervjuet, og ingen av rektorene satt og så på klokka eller avsluttet intervjuet selv. To av rektorene kom i tillegg på noe mer de ville fortelle og dele i forhold til problemstillingen etter at jeg hadde takket for intervjuet. Det tar jeg som et tegn på at de syns det var positivt og at det var et tema som engasjerte dem.

Forskningsintervjuene med de fire rektorene opplevde jeg som spennende og læringsrikt. Jeg fikk innblikk i nyanserte og spennende måter å se tillit i et ledelsesperspektiv på. Alle informantene fikk tilbakemelding om dette i en e-post i etterkant av intervjuene, sammen med en takk for måten jeg ble tatt imot på og at de hadde prioritert å bruke tid på å la seg intervjuet. Tre av fire informanter takket ja til å få tilsendt masteroppgaven i etterkant av innleveringen i 1. juni 2022, og uttrykte at det var et spennende tema eller at det kunne være spennende lesning. Tre av fire informanter uttrykte også på ulike måter at det hadde vært nyttig å reflektere og bli utfordret på å sette ord på egen praksis. En uttalte i tillegg at dette hadde vært lærerikt, noe om kan ses i sammenheng med nøkkelordet forandring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Jeg møtte fire hyggelige rektorer på sine representative skoler, som var dedikerte og profesjonelle i sin lederrolle, både på det faglige og mellommenneskelige planet. Disse rektorene gjorde med andre ord min jobb som intervjuer enkel fordi jeg opplevde at de var imøtekommende, interesserte og engasjerte i temaet tillit i et ledelsesperspektiv.

3.3 Validitet og reliabilitet

Metodekapitlet beskriver hvordan studien er gjennomført, fra planleggingen startet til studien ble avsluttet gjennom denne forskningsrapporten. I studien har det vært viktig å stille spørsmålene hva, hvorfor og hvordan i forhold til alle valgene som er gjort for å validere hele forskningsprosessen

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Det betyr at det har vært viktig å vurdere kvaliteten på dataene som ligger til grunn for studiens resultater, og i hvilken grad disse dataene er pålitelige med hensyn til feilkilder og tilfeldige målingsfeil jf. studiens reliabilitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99), som kan skape usikkerhet i forhold til hvor gyldige og holdbare studiens resultater kan ses å være jf. validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 27). Det har derfor vært viktig å innta rollen som djevelens advokat for å vurdere studiens funn og resultater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Det innebærer å se studien gjennom kritiske briller med hensyn til forhold som kan svekke og styrke dataene og funnenes pålitelighet og gyldighet jf. studiens reliabilitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99) og validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 27).

3.3.1 Styrker og svakheter ved studiens intervjuguide og intervju

I utarbeidelsen av intervjuguiden (Vedlegg 2) var målet å formulere adekvate spørsmål og systematisere disse for å innhente relevant og meningsfull data fra informantene, som kunne svare direkte på problemstillingen jf. begrepsvaliditet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96-97). Det var fokus på å vurdere mulige feilkilder og tilfeldige målingsfeil (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 98-99) som kunne påvirke dataene i studien med hensyn til informantens dagsform, forskerens tilstedeværelse, spørsmålsformuleringer, klimaet i intervjusituasjonen, informantens ærlige svar og selvinnsikt og forskerens tolkning av dataene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 101; Nilssen, 2012, s. 31).

En svakhet ved studien kan være at det i spørsmålsformuleringene i intervjuguiden og intervjusituasjonen ble benyttet medarbeidere, ansatte og personalet i stedet for lærere. Det kan innebære at noe av dataene kan inneholde noe informasjon om andre ansatte enn lærere, fordi informantene også benyttet disse begrepene ut ifra spørsmålsformuleringene. Min vurdering er likevel at dataene som kommer frem, ut ifra intervjusituasjonen og informantenes svar i all hovedsaklighet omhandler rektors forståelse av lærernes tillit til ham som leder, i og med at lærerne er en overrepresentativ gruppe i skolen, og at det kun var lærerne som ble omtalt foruten om et par eksempler hvor det spesifikt ble henvisning til assistenter. Disse eksemplene og data som ut ifra konteksten kunne forstås og handle om andre ansatte enn lærere, ble ikke tatt med i denne studien. En svakhet i utarbeidelsen av intervjuguiden kan også være at det ikke kan utelukkes at egen akademisk og empirisk forforståelse av problemstillingen jf. Gadamer har satt sitt preg på spørsmålsformuleringene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). Samtidig kan egen akademiske og empiriske forforståelse ses som en styrke ved studien, fordi det kan ha bidratt til at det bevisst har

blitt stilt kritiske spørsmål til alle spørsmålsformuleringene i utarbeidelsen av intervjuguiden for å prøve å unngå at spørsmålene skulle gjenspeile egen kognitiv bias (Foss og Webber, 2016, sitert i Bolman & Deal, 2018, s. 65; Nilssen, 2012, s. 29). Andre mulige spørsmål og formuleringer ble derfor vurdert med hensyn til å innhente relevante og meningsfulle data for å kunne besvare problemstillingen jf. begrepsvaliditet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96). En styrke ved spørsmålene kan også ses å være at de var frie for akademiske begreper for å unngå misforståelse og mulige målingsfeil (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 98). Samtidig kan en styrke ved studien være at studiens deduktive teori (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 54-59) i liten grad gjenspeiles i informantenes svar og studiens funn, noe som førte til at den deduktive teorien ble byttet ut og erstattet med annen relevant teori i tråd med at det var det induktive elementet (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 54-57), som skulle være styrende i denne studien. En styrke ved studien kan derfor være at de forhåndsbestemte spørsmålene som skulle stilles til samtlige informanter var formulert som åpne spørsmål, og startet med spørreordene hva, hvilke/n og hvordan, for å kunne innhente informantenes spontane og subjektive forståelse av spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164), noe dataene kan ses å bære preg av ut ifra at informantenes svar i flere av spørsmålene ikke er i samsvar med det jeg i utgangspunktet kunne forventet, som for eksempel at alle informantene var tydelig på at tillit var et ledelsesverktøy. En svakhet ved de forhåndsbestemte spørsmålene var at det i intervjusituasjonene var vanskelig å stille spørsmålene på nøyaktig lik måte til alle informantene, noe som kan ses å svekke sammenligningsgrunnlaget mellom informantene, og stiller spørsmål ved om studien har målt det samme hos alle informantene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43). En styrke i studien kan imidlertid være at det i intervjusituasjonen var mulig å ta opp igjen spørsmål som informantene ikke hadde svart direkte på eller det var ønske om å få et mer utfyllende svar på, samtidig som det var mulig å oppklare misforståelser underveis (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43). En svakhet ved studien kan være at informantene opplevde at noen av spørsmålene i intervjusituasjonen var ganske like, som kan bety at spørsmålene ikke fikk frem nye elementer og viktig informasjon som kan ha betydning for studiens funn og resultater. Samtidig kan det være en styrke at informantene opplevde at noen av spørsmålene var ganske like, fordi det førte til at de ga mer detaljert og utfyllende informasjon, samtidig som det kunne gi studien en indikasjon på informantenes konsistens og stabilitet i forhold til deres forståelse av problemstillingen, som kan ses i sammenheng med dataenes reliabilitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99-101).

En svakhet ved studien kan være hvorvidt egen kognitiv bias (Foss og Webber, 2016, sitert i Bolman & Deal, 2018, s. 65; Nilssen, 2012, s. 29) hadde innvirkning på hvilke spørsmål jeg stilte,

utsagn og svar jeg stoppet opp ved og fikk informantene til å utdype, og ikke minst hvordan jeg som intervjuer responderte på dette, selv om jeg prøvde å være åpen for overraskende elementer og stille utfyllende spørsmål om disse (Nilssen, 2012, s. 30-33; Postholm & Jacobsen 2018, s. 114, sitert i Anker, 2020, s. 37). Gjennom transkriberingen av dataene ble jeg oppmerksom på at jeg ved et par anledninger responderte verbalt bekreftende på utsagn som stemte overens med egen forforståelse ved å entusiastisk si f.eks. ja, det er viktig! Dette kan ses som en svakhet ved studien, fordi det kan ha lagt føringer for hvilke svar forskeren anser som viktig og kan påvirke informantenes videre svar, men det kan også være en styrke fordi dette kan gi informantene en opplevelse av at det de sier er interessant, og dermed motivere dem til å gi ytterligere informasjon om temaet. En annen styrke ved studien kan være at det i de spontane oppfølgingsspørsmålene ble benyttet formuleringer som: hva legger du i det? Hva er grunnen til det? Dette var et bevisst valg for å unngå å benytte spørreordet hvorfor, fordi dette ordet for noen kan være negativt ladet i form av at de opplever at de må forsvare sine synspunkt i større grad enn å begrunne dem. Ordvalgene i spørsmålene var viktige fordi de kan påvirke informantenes svar og dermed dataenes pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99).

Uavhengig av hvordan det verbalt og nonverbalt ble respondert på informantenes utsagn, så må studien ta i betraktning at informantene kan ha svart ut ifra et ønske om å gi et mer positivt bilde av seg selv, ved at de i større grad svarer ut ifra en ønsket praksis og det som anses å være sosialt og akademisk akseptert, enn ut ifra egen subjektive forståelse og reell praksis (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 40, s. 107; Anker, 2020, s. 37). Selv om informantene i studien virket oppriktige, og besvarte spørsmålene på en troverdig måte, vil det være en sjanse for at informantene formidler en praksis som ikke stemmer overens med hva de i realiteten gjør, og benytter seg av uttrykte teorier, i stedet for å beskrive sine egne reelle bruksteorier (Argyris & Schön, 1996, s. 13, s. 76, s. 93). En styrke ved studien kan også være at jeg gjentatte ganger i intervjusituasjonene fikk muligheten til å gjenta informantenes svar, eller å omformulere utsagnene ut ifra hvordan jeg forsto meningsinnholdet, for å gi informantene muligheten til å komme med utfyllende og oppklarende svar, eller å umiddelbart få en bekreftelse eller avkreftelse på om jeg har forstått hva informanten hadde prøvd å uttrykke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

3.3.2 Prøveintervju

Det vil alltid være et asymmetrisk maktforhold i en intervjusituasjon. Intervjuet er en enveisdialog hvor intervjuer besitter en del makt fordi den bestemmer tema, har fagkunnskaper om tema,

bestemmer og stiller spørsmålene, velger hvilke svar som er interessante og bør utdypes, og når det er tilstrekkelig med data så intervjuet kan avsluttes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42, s. 52-53). Det stilte store krav til planleggingen og god kvalitet på gjennomføringen av selve intervjuet, for å kunne samle inn relevant data som kunne besvare problemstillingen, og å sikre god reliabilitet og validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44, s. 98-101; Nilssen, 2012, s. 29-32). Jeg var bevisst på at min rolle som intervjuer ville ha stor innvirkning både på intervjuets form, utvikling og informantenes svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-53, Nilssen, 2012, s. 29-31). Ut ifra at kvaliteten på intervjuet i stor grad kommer an på forskerens fagkunnskap og gjennomføringsevne i tillegg til intervjuguiden ble det gjennomført et prøveintervju (Nilssen, 2012, s. 30-32; Postholm & Jacobsen 2018, s. 114, sitert i Anker, 2020, s. 37; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22, s. 44). Prøveintervjuet ble gjennomført med en rektor i egen hjemkommune som her blir omtalt som Tone. Underveis i intervjuet sa Tone et par ganger at hun opplevde at spørsmålene var litt like, noe som var forståelig. Samtidig var min opplevelse at studien fikk ny og nyansert informasjon, svar og flere eksempler på konkrete beskrivelser av situasjoner og hendelser, og hvordan og hvorfor hun gjorde som hun gjorde, sett i lys av spesifisitet og deskriptiv som er to av tolv fenomenologiskinspirerte nøkkelord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47-48). Valget ble derfor å beholde spørsmålsformuleringene i intervjuguiden slik de var. I prøveintervjuet var jeg opptatt av å ha blikk kontakt og å være lyttende og anerkjennende. Det gjorde at jeg vegret meg for å se for mye i intervjuguiden. Det gjorde meg oppmerksom på at det kunne bli vanskelig å stille spørsmålene ordrett likt til alle informantene slik de er skrevet i intervjuguiden i de kommende forskningsintervjuene. Denne erfaringen var nyttig fordi det gjorde at jeg ble bevisst på viktigheten av å ta tid til å lese spørsmålene i intervjuguiden, for å sikre at jeg i størst mulig grad klarte å stille spørsmålene så likt som mulig. I tilbakemeldingene fra Tone i etterkant av prøveintervjuet var hun tydelig på at jeg kunne vært bedre på å gi henne mer tid til å tenke, med hensyn til å besvare spørsmålene, og at jeg ikke måtte være redd for stille pauser (Nilssen, 2012, s. 30-31). At informantene får tid til å tenke før de svarer kan ha betydning for dataene i studien. Det var nyttig informasjon som jeg var bevisst på å ta hensyn til i de kommende forsknings intervjuene med rektorene i studien.

3.3.3 Problemstillingen

I forhold til studiens problemstilling ble det underveis i prosessen stilt kritiske spørsmål til formulering; var problemstillingen konkret og enkel å forstå, spurte den konkret om det studien ønsket å kartlegge og få svar på, kunne den formuleres på en mer konkret og tydelig måte og

hvordan var begrepene definert? Disse spørsmålene var viktig å stille av hensyn til begrepsvaliditeten som handler om at det må være et klart samsvar mellom problemstillingen og studiens funn og resultater (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96-97). Det betyr at studiens resultater og funn er et direkte svar på problemstillingen. Etter å ha gjennomført intervjuene ble det foretatt en kritisk vurdering av studiens intensjon sett i lys av problemstillingens formulering og det innsamlende datamaterialet. Det førte til at den opprinnelige problemstillingen ble forkastet og byttet ut med et av forskningsspørsmålene i intervjuguiden, som ble omformulert slik at det stilte det spørsmålet studien ønsket å kartlegge og få svar på:

Hvordan forstår rektor lærernes tillit til seg som leder, som en ressurs i sin ledelse?

3.3.4 Styrker og svakheter ved utvalget

Valget av et formålsutvalg (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.140-141) bestående av fire rektorer fra to kommuner på Østlandet kan ses å ha både svakheter og styrker. Ut ifra at dette er et formålsutvalg er det usikkert om utvalget av rektorer er representativt for populasjonen. Det handler om utvalget har så stor likhet med den øvrige gruppen av rektorer i disse kommunene at resultatene kan ses å ha en viss gyldighet for dem også (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133, s. 135). Et lite utvalg på fire informanter kan uavhengig av utvalgets representativitet, ses å være for lite til at det kan ha en overføringsverdi eller skjønnsmessig generalisering (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 134) til den øvrige populasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 135). Resultatene vil derfor kun ha gyldighet for de fire rektorene som deltok i studien jf. god ytre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Det kan i imidlertid ses å være en styrke at formålsutvalget ble valgt uten at forskeren hadde noen annen kjennskap til kommunene, skolene, deres ansatte eller rektorene, enn kun den informasjonen som lå på skolenes hjemmeside på nettet, som gir konkret informasjon om skolens størrelse, ansatte og geografisk plassering. Det ble bevisst ikke lest om skolenes satsningsområder på disse skolenes hjemmesider. Samtidig kan det ses både som en svakhet og som en styrke at kommunene mer eller mindre ble valgt tilfeldig ut ifra informasjonen på kommunenes hjemmesider, og hvorvidt det var mulig å oppnå telefonkontakt med dem. Det ble først valgt ut to kommuner som raskt ble forkastet fordi det var vanskelig å oppnå telefonkontakt med disse rektorene, og det var viktig å rekruttere informantene raskt med tanke på studiens tidsavgrensning, og at den kunne være vanskelig å rekruttere informanter på grunn av Covid-19 pandemien. Selv om rektorene ikke ble trukket ut ved bruk av loddtrekningsprinsippet, så kan det ses som en styrke at de ble plukket ut tilfeldig ut ifra kommunens hjemme sider, og deretter sortert i to grupper etter som de ble definert som små eller store skoler ut ifra elevantallet som tidligere nevnt. Det kan derfor være en mulighet for at utvalget av rektorer generelt har tilstrekkelig med likhetstrekk med den øvrige gruppen av

rektorer i disse to kommunene, dvs. at utvalget kunne ses som representativ, men studien har ingen grunnlag for å si at resultatene kan ha en viss skjønnsmessig overføringsverdi til flere enn de fire rektorene som var med i formålsutvalget (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133-136).

3.3.5 Analyseprosessen

Åpen koding (Nilssen, 2012, s. 78 s. 82), aksialkoding (Nilssen, 2012, s. 79) og selektiv koding (Nilssen, 2012, s. 79) ble benyttet i analyseprosessen for å komme frem til studiens funn (Nilssen, 2012, s. 104). Analyseprosessen startet med en åpen koding for å systematisere det transkriberte datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 78). Dette av hensyn til at dette først og fremst er en induktiv studie (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 54-56), hvor de empiriske dataene skal være styrende. Det betyr at de fire transkriberte intervjuene på totalt åtti sider skulle reduseres, ved å identifisere sentrale elementer og ytringer som kan anses som interessante for å belyse og besvare problemstillingen på en sannferdig måte, slik at analyseprosessen blir transparent (Nilssen, 2012 s. 82; Anker, 2020, s. 88). Med hensyn til det deduktive elementet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 54-59) i form av min akademiske forforståelse, ble det i kodingen identifisert noen elementer i sammenheng med dette underveis. På den måten kan kodingen også ses å ha en teoriverifisert tilnærming (Nilssen, 2012, s. 79), selv om dette ikke var hovedhensikten med studien, og datamaterialet i liten grad viste seg å gjenspeile den deduktive teorien. Prosessen med å redusere og forenkle det store datamaterialet for å finne mening med dataene var en tidkrevende prosess, men transkriberingen av intervjuene førte til at jeg ble godt kjent med det datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 47). Det gjorde at jeg gjenkjente ord og utsagn som flere av informantene hadde benyttet, eller jeg så sammenhengen i formuleringer som kunne ses å ha samme meningsinnhold. Det førte til at jeg underveis i transkriberingsprosessen begynte å få tanker om mulige fellesnevner og kategorier til den forestående kodingen (Nilssen, 2012, s. 47). Dette var ord og utsagn som ble notert underveis, og som ble brukt i prosessen for å finne sentrale ord, uttrykk og meningsinnhold i prosessen i koding.

I den åpne kodingen ble datamaterialet analysert, og interessante ord og ytringer ble identifisert og markert med ulike farger ved hjelp av markeringstusjer (Nilssen, 2012, s. 79, s. 82-84; Anker, 2020, s. 69). Like ord og uttrykk eller utsagn som kunne ses å ha det samme meningsinnholdet ble markert med samme farge i alle de fire transkriberte intervjuene. I tillegg ble det gjort notater i marginen i forhold til tanker som dukket opp om sentrale elementer, nøkkelord og mønstre som utpekte seg i forhold til problemstillingen og mulige kategorier (Nilssen, 2012, s. 82-84). Etter den

åpne kodingen av alle intervjuene satt jeg igjen med et stort antall koder i form av ord, uttrykk og utsagn som var blitt markert som interessante, men hadde da noen tanker om kategorier som disse dataene kunne plasseres igjennom den aksiale kodingen (Nilssen, 2012, s. 79), som var neste steg i analyseprosessen. Både i den åpne- og aksiale kodingen ble det brukt mye tid på å gå frem og tilbake i de enkelte intervjuene jf. den hermeneutiske spiral, som innebærer det å studere og analysere deler av intervjuet og se det i lys av helheten i intervjuene, for å få en forståelse av innholdet som skaper mening (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Samtidig ble kodene sammenlignet på tvers av de fire intervjuene, for å finne felles kategorier. Etter den aksiale kodingen satt jeg igjen med et stort antall kategorier som jeg igjen måtte studere nøye for å redusere for å få et håndterbart datamateriale. Gjennom en selektiv koding (Nilssen, 2012, s. 79) ble disse kategoriene nok en gang analysert og studert for å finne kjerne-kategorier som kunne favne flere av kategoriene fra den aksiale kodingen. For å besvare problemstillingen var det først viktig å analysere hvilken forståelse rektorene har av fenomenet tillit. Hvilke preferanser og kriterier rektorene har med hensyn til fenomenet tillit var viktig å kartlegge for at studien kunne operasjonalisere dette fenomenet jf. begrepsvaliditet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96-97).

3.3.6 Analyseverktøyet i oppgaven

Med utgangspunkt i at studien har blitt styrt av dataene, ble det utarbeidet et analyseverktøy som relaterte seg til teori og begreper om tillit som ble vurdert å være funksjonelt for å kunne besvare problemstillingen:

Hvordan forstår rektor lærernes tillit til seg som leder, som en ressurs i sin ledelse?

Analysen struktureres ut ifra to kartleggingskategorier: 1. Rektors forståelse av fenomenet tillit. 2. Rektors forståelse av lærernes tillit som ressurs. Analysen struktureres videre ut ifra de tre analytiske kategoriene; personlig tillit, profesjonell tillit og tillit som ressurs, som var viktige i den første datanære analysen på bakgrunn av at de blant annet ble benyttet i intervjuguiden. Personlig tillit, profesjonell tillit og tillit som ressurs med sine underkategorier ble benyttet til å analysere og drøfte studiens funn i lys av Luhmanns (1999) tillitsanalyse, Grimens (2009) teori om tillit, og tre essensielle ledelsesferdigheter med vekt på fire bestemmende faktorer for tillit (Robinson, 2014, s. 11, s. 40) for å svare på problemstillingen. De tre analytiske hovedkategoriene fikk ut ifra studiens funn underkategorier: Personlig tillit: 1. Personlige egenskaper og beviser på at du er til å stole på, 2. Ivaretagelse og trygghet, 3. Åpen og respektfull kommunikasjon. Profesjonell tillit: 1. Faglig kompetanse og evne til å utføre oppdraget rektor er satt til og utføre, 2. Erfaring og legitimitet. Tillit

som ressurs: 1. Tillit er et tidkrevende og sårbart fenomen, 2. Forfordeling av goder, økt toleransegrense og raushet for unntaksvis feil, 3. Tillit en ressurs for å håndtere og løse vanskelige og komplekse saker, 4. Tillit gir økt handlingsrom, øker sannsynligheten for påvirkning og måloppnåelse, 5. Ledelse, tilgang på informasjon og kunnskap, og beslutningstaking til barnets beste, 6. Tillit gir bedre arbeidsmiljø og mindre sykefravær og 7. Tillit et ledelsesverktøy (Tabell 2-2).

Tabell 2-2. Analyseverktøy

Kartlegging av	Tre analytiske kategorier med underkategorier
1. Rektors forståelse av fenomenet tillit.	Personlig tillit: <ul style="list-style-type: none"> - Personlige egenskaper og beviser på at du er til å stole på - Ivaretagelse og trygghet - Åpenhet og kommunikasjon Profesjonell tillit: <ul style="list-style-type: none"> - Faglig kompetanse og evne til å utføre oppdraget rektor er satt til å utføre - Erfaring og legitimitet
1. Rektors forståelse av lærernes tillit som ressurs.	Tillit som ressurs: <ul style="list-style-type: none"> - Tillit er et tidkrevende og sårbart fenomen - Forfordeling av goder, økt toleransegrense og raushet for unntaksvis feil - Tillit en ressurs for å håndtere og løse vanskelige og komplekse saker - Tillit gir større handlingsrom, øker sannsynligheten for påvirkning og måloppnåelse - Ledelse, tilgang på informasjon og kunnskap, og beslutningstaking til barnets beste - Tillit gir bedre arbeidsmiljø og mindre sykefravær - Tillit et ledelsesverktøy

Det er verdt å legge merke til at de analytiske kategoriene som ble benyttet i analyse kapitlet ble noe endret i drøftingskapitlet på bakgrunn av funnene og teorien disse ble drøftet ut ifra, både med hensyn til underkategorier og ordlyd.

4 Analyse

4.1 Rektors forståelse av fenomenet tillit.

En fellesnevner i alle rektorenes besvarelser var at de ikke definerer tillit som begrep, men tilnærmer seg tillit gjennom å beskrive hva som kjennetegner relasjoner der de opplever å ha tillit eller få tillit. Den mest fremtredende måten informantene beskriver tillit på er gjennom egenskaper hos personer og deres handlinger.

4.1.1 Personlig tillit

Personlige egenskaper og beviser på at du er til å stole på.

To av informantene bruker ordet oppriktig, noe som peker på autentisk og ærlig:

Oppriktig tro på at de du har rundt deg gjør det som er avtalt. Og det er oppriktig (Tom)!

Oppriktighet er viktig (Terje)!

For begge informantene kan dette bety at når de opplever den andre som oppriktig, så får de tillit til den andre. Tom bruker ordet oppriktig to ganger, som kan bety at dette er en egenskap han tydelig vektlegger i tillit. Sitatet peker mot at tillit handler om at du må ha en oppriktig tro på at den andre vil holde ord. Altså at du tror at den andre er oppriktig og lojal, og har til hensikt å utføre den forventede handling i tråd med det som er avtalt, enten fordi den andre fremstår som ærlig og oppriktig, eller fordi du har en tidligere erfaring med at denne personen pleier å gjøre det den sier. Det kan forstås som at begge partene i denne relasjonen må utvise oppriktighet. Slik snakker disse rektorene kanskje mer om hva som skal til for at de får tillit, enn hva tillit er som fenomen. Ut ifra konteksten kan dette generelt handle om at du har positive forventninger til at vedkommende skal følge normer og regler i en sosial kontekst. Tillit til andre er altså betinget av at du må ha en oppriktig tro på at den andre er troverdig og lojal, og utfører handlinger i samsvar med det som er forventet ut ifra konteksten og det som er det avtalt. I likhet med Tom, knytter Sven tillit til handling, og at man må bevise at man kan stoles på:

Du sier en ting, også følger du det opp med handling. Du fremstår som hel ved (Sven).

Sitatet peker på at tillit handler om sammenhengen mellom kommunikasjon og handling, og fordrer at det er et samsvar mellom det du sier og det du faktisk gjør, og du oppleves som oppriktig og troverdig i møte med andre. Sven understreker dette ytterligere ved å uttrykke:

Man får ikke tillit til personer som ikke sier og gjør det samme som de snakker (Sven).

Sitatet peker igjen på kommunikasjon, og at det må være et samsvar mellom det en person sier og gjør. Ut ifra konteksten og at han drar sammenligninger til politikere og presidenter i forbindelse med dette sitatet, er min forståelse at det også handler generelt om hva vi kommuniserer til andre, og at det vi også velger å formidle av egne holdninger og verdier må være troverdig, oppriktig og gjenspeiles i praksis. Sverre bruker i likhet med Sven metaforen hel ved, og benytter i tillegg egenskapen troverdighet i likhet med Terje:

Du er et troverdig menneske, du fremstår akkurat som den du er, du er et trygt menneske, du fremstår som hel ved, du skifter ikke maske (Sverre). Troverdighet er viktig (Terje)!

Metaforen hel ved kan ut ifra kulturelle betingelser ha litt ulik betydning, men min helhetsforståelse er at de benytter denne metaforen for å illustrere at tillit er betinget av at personer fremstår som autentiske og oppriktige med en konsistent væremåte, uten å ha noen skjulte agendaer, så vedkommende oppleves som troverdig og lojal. Dette understrekes ved at Sverre tilføyer at du ikke skifter maske. Du er med andre ord ekte og ærlig, står for det du har sagt og gjort, uten forsøk på å holde noe skjult. Dette kan ses i sammenheng med det å være et trygt menneske og kan peke på noen som har integritet og står for det den har sagt og gjort, uavhengig av personer og situasjoner og om den møter motstand. Du fremstår som oppriktig og troverdig. Både Sverre og Terje benytter ordet troverdighet noe som peker på at troverdighet er en viktig egenskap i en tillitsrelasjon. Troverdighet er en egenskap som har vært gjennomgående i alle sitatene både direkte og indirekte. Tom snakket om å ha oppriktig tro på noen, som handler om troverdighet. Troverdighet kan bety at du tror andre holder ord, utfra tidligere erfaringer, slik som Tom og Sven snakker om, men det kan også bety at personen fremstår på en slik måte at den virker autentisk og oppriktig, og derfor kan stoles på. Alle sitatene peker på oppriktighet og troverdighet når tillit beskrives. Oppsummert så fordrer tillit personlige egenskaper som oppriktighet og troverdighet, og kan ses i lys av å ha

integritet og være autentisk. Det betyr at den ene personen må ha positive forventinger og en oppriktig tro på at den andre personen er troverdig og vil holde ord. Tillit fordrer at personen beviser at den er til å stole på, ved at det er samsvar mellom det personen sier at den skal gjøre og det den faktisk gjør.

Ivaretagelse og trygghet

I tillegg til personlige egenskaper som oppriktighet og hvordan personen handler beskriver også informantene tillit gjennom hvordan man føler seg eller hva man selv er villig til å gjøre når man har tillit til noen.

Du skaper trygghet i forhold til det menneske du møter. Det menneske føler seg ivaretatt (Sverre).

I sitatet brukes ord som trygghet og det å bli ivaretatt, som indikerer at dette er viktige ord i tillit. Sitatet peker på at personen må ha en måte å samhandle og kommunisere med andre på som gjør at den andre føler seg trygg, slik at den ikke trenger å ta forholdsregler fordi den er trygg på å bli ivaretatt. Å bli ivaretatt peker på en opplevelse av at egne behov blir tatt hensyn til og ivaretatt på en god måte. Terje trekker frem at når man har tillit til noen kan du være deg selv og slappe av sammen med den andre:

Du er villig til å gå i krigen sammen med den du har tillit til....Du kan slappe av når du er sammen med de du har tillitt til fordi du du har en viss trygghet i avgjørelser og du kan stole på dem (Terje).

I sitatet ser vi en beskrivelse av hvordan du føler deg. Du kan slappe av sammen med en du har tillit til, og da har ikke behov for å ta forholdsregler fordi du har tiltro til og kan stole på at den andres avgjørelser er lojale og vil ivareta deg og dine behov etter beste evne. Terje viser til at en slik trygghet på den andre gjør at du tørr å ta risiko sammen med den andre, gjennom sin uttalelse «du er villig til å gå i krigen sammen med». Den andre personen er trygg, ærlig og lojal og vil ivareta deg også i ekstremt vanskelige krisesituasjoner. Trygghet i avgjørelser kan peke mot at man opplever at den andre tar gode beslutninger, er kompetent og våger å ta tydelige avgjørelser som ivaretar de involvertes behov eller at den andre gjør deg mer kapabel til å ta gode beslutninger. Dette kan ses i sammenheng med Svens uttalelse om personlig tillit:

Du må stole på at det er en god person som har den rette moralen, rette etikken, en som har et godt menneskesyn og en som vil deg vel (Sven).

Sitatet peker mot at tillit handler om at personen må være i besittelse av den rette moralen og den rette etikken. Hva som er den rette moralen og den rette etikken kan være ulikt ut ifra kultur, religion og livssyn. Min forståelse ut ifra konteksten, og ikke minst etter å ha gjennomført intervjuet med denne informanten, er at den rette moralen og den rette etikken her handler om et menneskesyn med et oppriktig ønske om at den andre skal ha det godt, og som bygger på et demokratisk, solidarisk og likeverdig menneskesyn i tråd med det som ofte omtales som norsk kultur og verdier. Dette kan også knyttes til verdier eller elementer i ledelse som det å være «støttende»:

Jeg syns personlig tillit er veldig viktig i min jobb som leder. Jeg har nok et ønske om å bli likt som en god leder en støttende leder (Tom).

At lederen er støttende kan peke mot både Tom og Sverre sine tidligere uttalelser om at det handler om at den andre vil deg vel og vil ivareta dine behov på en god måte. Sitatet viser også til at personlig tillit kan knyttes til det å bli likt av den andre, men jeg tolker at sitatet vektlegger at det å bli sett og opplevd som en støttende leder er det essensielle.

Åpenhet og kommunikasjon

Tillit kan også ses i sammenheng med hvordan man kommuniserer med hverandre:

God kommunikasjon og åpenhet, tenker jeg kan være gode kjennetegn på tillit.

Mye av tilliten kan gjenspeiles i kommunikasjonen ... er den detaljert, er den styrende, er den åpen (Tom)?

Dette sitatet peker mot at måten å kommunisere på er viktig for å skape trygghet og tillit, noe som kan ses å være et gjennomgående element i denne studien, selv om ikke alle rektorene nødvendigvis bruker ordet kommunisere, men direkte og indirekte viser til at egenskaper som oppriktighet, troverdighet, konsistens og lojalitet er viktige i tillit. Dette tyder på at tillit er noe som oppstår i relasjoner mellom mennesker. Tom bruker ordet god i forhold til kommunikasjon og tillegger ordet

åpenhet. Hva som legges i god kommunikasjon og åpenhet kan variere ut ifra kontekst, kulturelle betingelser og fra person til person. Ved at han stiller spørsmål om kommunikasjonen er detaljert, er styrende.... peker han indirekte på dette som motsetninger til åpenhet i kommunikasjon. Min helhetsforståelse av sitatet er at kommunikasjon i tillit, i motsetning til å være styrende og detaljert av den ene parten, gjenspeiles av en gjensidig, oppriktig og likeverdig utveksling av meninger, og at det utveksles relevant og viktig informasjon, uten forsøk på å holde noe skjult for den andre. Dette kan ses i sammenheng med både Sverres og Sven sine nedenfor nevnte sitater.

Åpenhet skaper tillit.....ærlighet og innsyn i det som gjøres (Sverre).

Sitatet peker på åpenhet i forhold til det å være ærlig og oppriktig, og at det er viktig å vise frem det som gjøres. Min helhetsforståelse av sitatet er at åpenhet i tillit handler om å kommunisere, vise og informere om det som skjer på en oppriktig måte uten noen forsøk på å skjule eller holde noe tilbake. Dette kan også ses i sammenheng med Sven sin uttalelse om informasjon:

Det er hele tiden viktig å informere om at nå skjer det og det gir trygghet og reduserer frustrasjon ... Tenk at du sitter på en båt, så går alarmen, og du ikke hører noen ting. Da blir du redd da, men hvis kapteinen hvert femte minutt gir informasjon over høyttaleren om hva som skjer så roer det seg ned. Etter ulykker er det ofte god informasjon som passasjerer sier skapte trygghet, eller motsatt at mangel på informasjon skapte utrygghet og redsel (Sven).

Sitatet peker på at hyppig og konkret informasjon er viktig for å få innsyn i hva som skjer, og at det er en avgjørende faktor for å skape forutsigbarhet og trygghet, ikke minst i krisesituasjoner.

Åpenhet er viktig for tillit forteller åpent om sanne ting jeg synes er vanskelig (Terje).

Dette sitatet peker også på viktigheten av åpenhet i tillit i likhet med Sven, men min forståelse av sitatet er at Terje også fremhever viktigheten av å kommunisere, informere og ta en risiko ved å vise sin egen sårbarhet på en oppriktig måte. Tom og Terje vektlegger respekt i tillit:

Handler om fremtoning og behandling av alle..... veldig respektfull (Tom).

Tillit og respekt tror jeg henger litt sammen (Terje).

Det første sitatet peker på at tillit er betinget av det som skjer i relasjonen mellom mennesker, hvor egen væremåte og at man behandler andre på en respektfull måte er en avgjørende faktor. Respekt er

et ord som blir fremhevet i begge sitatene, og min helhetsforståelse av sitatene er at du må ha en oppriktig og troverdig væremåte og behandle og ivareta den andres behov på en respektfull måte.

4.1.2 Profesjonell tillit

Personlige egenskaper og beviser for at du er til å stole på, ivaretagelse, trygghet, åpenhet og kommunikasjon er faktorer som informantene knytter til personlig tillit, og kan også ses å være grunnlaget for profesjonell tillit.

Faglig kompetanse og evne til å utføre oppdraget rektor er satt til å utføre

Når jeg har en profesjonell tillit skal den ansatte være trygg på at de blir ivaretatt, eller eleven og foreldrene at de blir ivaretatt profesjonelt.....Profesjonaliteten må ha et menneskelig aspekt ... lovverket sier at du skal ta hensyn til de ansatte....det er nettopp det vi skal bruke vårt profesjonelle skjønn til... at de føler at hele mennesket blir ivaretatt. Både deres profesjonelle del og deres private del (Sverre).

Sitatet peker på at profesjonell tillit vektlegger at lærere og andre aktører skal føle seg trygge på at hele mennesket blir ivaretatt, uten at de trenger å ta sine forholdsregler, i likhet med personlig tillit. Sitatet vektlegger det å utvise profesjonelt skjønn for å ivareta lærerne og øvrige aktørers sine behov sett i lys av lovverket. Profesjonell tillit må på den måten inneholde et sett av mellommenneskelige verdier og holdninger som ivaretar enkeltpersoner samtidig som det forutsetter gode faglige kvalifikasjoner. Det betyr at du har faglig kompetanse til å lese, tolke og benytte lovverket til å ta gode avgjørelser som ivaretar lærerne både på det medmenneskelige og faglige området. Faglige kvalifikasjoner, mellommenneskelige verdier og holdninger, og profesjonelt skjønn blir fremhevet som sentralt for profesjonell tillit. I likhet med Sverre vektlegger Sven det mellommenneskelige perspektivet i profesjonell tillit:

Menneskelig etiske perspektiver er viktig hvis du skal ha profesjonell tillit i skolen. Hvis du skal ha tillit til lederen din må du ha tillit til dens elev syn og mennesksyn. Det er ikke sikkert du har tillit til lederen din dersom den bare er opptatt av resultater og økonomi, så den ikke ser mennesket bak. Du må tydelig signalisere at det er en grunn for at du er ute

etter de resultatene, og at det handler om at du vil de barna vel, og har tro på at hvis de lærer mye så får de det bra (Sven).

Dette sitatet peker på at profesjonell tillit er betinget av en tiltro til leders elev syn og menneskesyn, og at dette gjenspeiles i lederens praksis. Du får ikke tillit til lederen din dersom fokuset kun er på resultat og målstyring uten at det kommer tydelig frem at dette er til elevenes beste.

Mellommenneskelige etiske perspektiver i form av elev syn og menneskesyn kan på den måten forstås å være grunnleggende elementer som må gjenspeiles i beslutninger når det gjelder profesjonell tillit, i tråd skolens oppdrag hvor alle beslutninger som tas skal ha elevens beste som grunnleggende hensyn, noe som forutsetter god faglig kompetanse. I likhet med Sven er Tom opptatt av barnas beste som grunnleggende hensyn i profesjonell tillit:

Profesjonell tillit handler om det oppdraget du er satt til å utføre, som handler om å ta det beste valg for barn, barns beste legges til grunn. Det er det største oppdraget vårt (Tom)!

Sitatet er tydelig på at det største oppdraget er å ta de beste valgene for barn, og at alle beslutninger skal tas med hensyn til barnas beste. Sitatet vektlegger at du er gitt et oppdrag, som peker på skolens samfunnsmandat og gjeldene lovverk. For å kunne utføre oppdraget i tråd med gjeldene lovverk, og å ta beslutninger med barns beste som grunnleggende hensyn, er faglig kompetanse og evne å tolke, forstå og å benytte det gjeldene lovverk grunnleggende. Sven legger vekt på at faglig kompetanse er helt avgjørende i profesjonell tillit:

Profesjonell tillit handler om at f.eks. lederen din kan faget sitt og har greie på det den snakker om. En rektor kan f.eks. ikke bli leder for et snekkerfirma, for du må kunne faget ditt! Du må jo vite at sjefen din har peiling på hva du driver med, for at du skal gidde å gå til ham og spørre om faglige råd..... Da må man ha faglig profesjonell tillit ... Så nummer en er å kunne faget sitt! Nummer to er å være hel ved (Sven)!

Sitatet er tydelig på at profesjonell tillit er betinget av en legitimitet ved å inneha gode spesifikke fagkunnskaper om fagområdet du er leder for. Det holder ikke å ha generell ledelse som fag! Min forståelse av sitatet er at profesjonell tillit betinger en legitimitet gjennom god faglig kompetanse. Dette er avgjørende for at medarbeiderne stoler nok på at du har kompetanse til å utføre faget ditt i

tråd med gjeldene lovverk, slik at de er trygge på at du kan gi dem adekvate råd i sin yrkes utøvelse og ser på deg som sin leder. Å være hel ved benyttes igjen, og min forståelse er at det ikke bare holder å ha gode faglige kvalifikasjoner, men at du må i tillegg evne å være oppriktig, troverdig, lojal og ha en konsistent og forutsigbar væremåte i møte med dine ansatte når det gjelder profesjonell tillit. Sven benytter formuleringen faglig profesjonell tillit. Fag og profesjonell tillit er på den måten knyttet tett sammen, i tråd med at han sier at fag er nummer en i profesjonell tillit.

Profesjonell tillit handler om fremtoningen, hvordan man tar rommet, tryggheten på seg selv, og faglig tillit handler om faglige kvalifikasjoner, og dersom vedkommende klarer å selge inn faget sitt så vil jeg få tillit.....Jeg tenker det er viktig at personen virker faglig sikker, og kanskje til og med faglig god..... Faglig tillit er i og for seg det samme som profesjonell tillit.....(Terje).

Min forståelse er at sitatet peker mot at profesjonell tillit handler om at personens måte å kommunisere og samhandle på gjør at personen oppleves trygg i møte med andre, mens personens faglige kvalifikasjoner og dens evne til å formidle dette på en sikker, oppriktig og troverdig måte ses som faglig tillit. Selv om Terje både skiller, og ikke skiller, profesjonell og faglig tillit fra hverandre, så velger jeg å kun benytte profesjonell tillit fordi elementene som kommer frem har klare likhetstrekk med elementene de andre informantene omtaler som profesjonell tillit.

Erfaring og legitimitet

To av informantene vektlegger yrkeserfaring som en sentral faktor i profesjonell tillit:

Jeg tror de opplever tilbakemeldingene, rådene og samtalene med meg som ganske nyttige, fordi jeg har stått i det samme selv i elleve år, og det tror jeg innbyr til et tillitsskapende forhold.... dette med at du har legitimitet (Tom).

Sitatet viser til at egen yrkeserfaring gir legitimitet i form av å ha god innsikt og forståelse for hva lærerne står i til daglig. Det at rektor kan identifisere seg med lærerne og deres arbeidsoppgaver gjør at de lytter til ham, fordi de har tiltro til at han kan gi dem adekvate råd og veiledning. Han oppleves oppriktig og troverdig fordi han kan sette seg inn i deres ståsted og på den måten snakker samme språk. Dette kan peke på at det å ha erfaring med å stå i den samme yrkessituasjonen som lærerne også er en viktig faktor i profesjonell tillit. Dette understrekes også gjennom Sven sitt sitat:

Egen erfaring i faget som lærer i 20 år gir også tillit (Sven).

I likhet med Tom sitt sitat påpeker Sven også konkret på antall år han har med erfaring som lærer, og knytter dette til det å få tillit. Det kan tyde på at det ikke er nok å bare ha yrkes erfaring, men at antall år og fartstid du har i læreryrket også er en sentral faktor for å ha legitimitet og profesjonell tillit hos lærerne.

4.2 Rektors forståelse av lærernes tillit som ressurs.

4.2.1 Tillit som ressurs

Tillit et tidkrevende og sårbart fenomen

Du kan bygge tillit sakte, sakte gjennom år, men så skal det ikke mer til enn en dårlig avgjørelse eller to, eller at du behandler en person dårlig så har du ødelagt veldig mye. Det må man også være klar over (Sven).

Ved å bruke ordet sakte to ganger pekes det på at oppbygging av tillit er en veldig tidkrevende prosess, samtidig er sitatet tydelig på at tillit raskt kan ødelegges. Tillit kan derfor ses å være et sårbart fenomen som er avhengig av at du tar gode avgjørelser og behandler andre på en respektfull måte som ivaretar deres behov over lang tid, slik at du gjør deg fortjent til lærernes tillit. Ut ifra hele intervjusituasjonen med Sven, er min forståelse at gode avgjørelser tas ut ifra et ønske om å ivareta mellommenneskelige behov, arbeidsoppgavene og oppdraget en er satt til å gjøre, i tråd det gjeldene lovverk.

Jeg er såpass ydmyk at jeg forstår at jeg må fortjene tillit. Det tar lang tid å bygge tillit, og det tar veldig kort tid å bryte ned. Det kan være en hendelse for eksempel at jeg klapper en lærerinne på rompa, eller sender en e-post feil hvor jeg snakker nedsettende om en ansatt så er jo min tillit i personalet ferdig (Terje)!

I likhet med Sven er også Terje tydelig på at tillit er et tidkrevende og sårbart fenomen som ikke kan kreves, men er noe som må fortjenes gjennom at man har bevist at man er verdig den tilliten over tid. Han vektlegger også at tillit raskt kan ødelegges på grunn av dårlige avgjørelser i forhold til hvordan man kommuniserer, omtaler og behandler andre. Terje legger i tillegg vekt på at dersom du opptrer på en dårlig måte overfor en lærer i personalgruppa, så ødelegges ikke bare denne personens tillit til deg, men det vil også påvirke og være ødeleggende for de øvrige lærernes tillit til deg. Det kan bety at dersom du tar beslutninger som går ut over enkelt personer, som i stor grad strider mot lærernes kollektive menneskesyn og verdier, så kan tilliten svekkes og raskt bli ødelagt ikke bare hos den som blir utsatt for dette, men også av de øvrige lærerne i personalgruppen.

Forfordeling av goder, økt toleransegrense og raushet for unntaks vise feil.

Terje som opplever å ha tillit hos de fleste i personalgruppa uttaler:

Jeg tok en sjefsavgjørelse om å frata personalet muligheten til.....da provoserte jeg altså!! Det ble en sak med to fagforeninger Tok det opp på nest personalmøte og ga dem en kompensasjon som de godtok. Kanskje den saken som har rørt mest borti tilliten min (Terje)!

Sitatet er tydelig på at Terje sin beslutning om å frata lærerne et gode de hadde hatt, uten å involvere dem, skapte stor misnøye og støy i personalgruppa. Dette kan forstås som at lærerne opplevde seg urettferdig behandlet, og at de ikke følte seg ivaretatt på en tilfredsstillende måte, noe som førte til at tilliten til rektor ble satt på prøve. Sitatet peker samtidig på at rektor sin raske håndtering av situasjonen ved at han lyttet til deres misnøye, viste dem respekt og forståelse for deres opplevelse av situasjonen, og ga dem en kompensasjon for et gode de hadde blitt fratatt, gjorde at situasjonen løste seg på en måte som lærerne opplevde som tilfredsstillende. Det kan bety at rektors måte å håndtere denne situasjonen var med på å reparere, styrke og opprettholde lærernes tillit til ham. Sven som i likhet med Terje opplever å ha tillit hos lærerne forteller:

Noe som kan skape dårlig tillit er nettopp hvis noen ser at andre blir forfordelt noe skaper mye bråk..... Det koster meg veldig lite å be om unnskyldning (Sven).

Sitatet peker på at det å se andre får et gode du selv ikke får, og oppleve å ikke bli behandlet på en likeverdig og rettferdig måte kan ødelegge, svekke eller sette tilliten i en relasjon på prøve. Sven kommer i tillegg i intervjuet med konkrete eksempler, hvor lærerne kom med høylytte protester, hvor Sven forteller at han ved å be om unnskyldning og brukte tid på å forklare og skape mening, gjorde at lærerne følte at de ble møtt med forståelse, og at relasjonen derfor ikke ble ødelagt. Det at Sven har tillit hos lærerne, i tillegg til måten han umiddelbart håndterer disse situasjonene ved å vise lærerne respekt, forståelse og be om unnskyldning, gjør at han evnet å opprettholde og reparere tilliten i relasjonen til lærerne.

Dette kan bety at lærernes tillit til både Terje og Sven før disse hendelsene, gjorde at lærerne hadde en forholdsvis stor toleransegrense og en raushet overfor dem, hvor de ga rektorene muligheten til å ordne opp og ivareta deres behov på en tilfredsstillende måte, og at tilliten derfor ikke ble ødelagt. Tilliten kunne opprettholdes og repareres ved at Terje tok en god beslutning om å lytte til lærernes misnøye og ga dem en kompensasjon, og ved at Sven brukte tid på å skape mening sammen med lærerne, ba om unnskyldning og fant løsninger for å ivareta deres behov. Begge sitatene peker på at selv om tillit er sårbar, kan den også ses å være sterk og robust i den forstand at den øker lærernes toleranse og raushet i forhold til at rektor kan gjøre unntaks vise feil. Lærernes tillit til rektor gir rektor en reell mulighet til å bevise at han har respekt for dem, har kompetanse, evne og vilje til å ordne opp i og håndtere disse situasjonene på en måte som ivaretar deres behov på tilfredsstillende måte, i etterkant av situasjoner som setter tillitsforholdet til rektor på prøve.

Tillit en ressurs for å håndtere og løse vanskelige og komplekse saker.

I forhold til profesjonell tillit uttaler Sverre:

Du evner å løse vanskelige floker på en bedre måte (Sverre).

Dette sitatet peker på at tillit kan være en viktig faktor for å håndtere og løse utfordrende og vanskelige situasjoner, på en måte som ivaretar alle parter på en tilfredsstillende måte. Tom uttaler i tilknytning til tillit:

.... Relasjon er et fantastisk verktøy jeg ikke vil undervurdere... Relasjon til de ansatte gjør at jeg er tryggere i jobben min som skoleleder og tørr å gjøre mer av vonde og krevende prosesser..... vanskelige situasjoner er vanskelig å håndtere uten relasjon, sier Tom og

henviser til en personalsak hvor en lærer hadde fått en skiftelig advarsel, men hvor læreren likevel følte trygghet i at han ble ivaretatt.

Sitatet peker på at Tom ser på relasjon som et viktig verktøy. Min forståelse er at Tom snakker om en tillitsrelasjon, ut ifra at han forteller om at en lærer til tross for å ha fått en skiftelig advarsel fra rektor, var trygg på at rektor ville ivareta hans behov. Dette tyder på at læreren hadde tillit til rektor, noe som gjorde at rektor kom i posisjon til å håndtere denne situasjonen på en måte som ivaretok læreren, samtidig som rektor var tydelig på at vedkommende yrkesutførelse ikke var i tråd med gjeldene lovverk. En tillitsrelasjon kan på den måten ses å være en viktig faktor både for å våge å gå inn i vanskelige og utfordrende situasjoner, samtidig som den kan ses å være en viktig faktor for å lykkes med å løse vanskelige situasjoner, hvor både personlige behov og oppdraget skolen er satt til å gjøre ivaretas på en god måte, i tråd med gjeldene lovverk.

Tillit gir større handlingsrom, øker sannsynligheten for påvirkning og måloppnåelse.

Tillit til meg som rektor handler om at de har tillit til rådene mine..... Profesjonell tillit handler jo mye om at jeg kan hjelpe medarbeidere med yrkesutøvelsen deres. Medarbeideres tillit gir meg trygghet på at vi kan få til endring (Tom).

Sitatet peker på at profesjonell tillit kan ses som en forutsetning for at lærerne skal lytte til og stole på at rektor sine råd er adekvate, og på den måten kan tillit ses å være en forutsetning for at rektor skal få til endring og oppnå skolens målsetning i tråd med kommunale- og nasjonale styringsdokumenter. Det betyr at tillit handler om rektor sin påvirkningsmulighet og påvirkningskraft, og kan ses å være en grunnleggende faktor for å kunne lede lærerne i en ønsket retning for å nå oppsatte mål. Det betyr at rektors mulighet til å veilede og hjelpe lærerne til å oppleve mestring i sin yrkesutøvelse på skolen kan ses å være betinget av at lærerne har profesjonell tillit til rektor. Det betyr at dersom rektor ikke har profesjonell tillit, så er han ikke i posisjon til å ha en reel mulighet til å påvirke personalet sitt, og da blir det vanskelig å nå skolens kollektive mål. I likhet med Tom, er Sven tydelig på at tillit er en forutsetning for å kunne til ha en reel påvirkningskraft i samspill med personalet:

Jeg tror vi har større sjanse for å nå målene som er satt!

Dersom lederen ikke har legitimitet i form av faget sitt, slutter personalet og spørre lederen, og går til andre som da i realiteten blir den uformelle lederen (Sven).

Sitatet peker på at tillit øker sannsynligheten for å oppnå skolens målsetning, fordi lærerne er trygge på at rektor kan faget sitt, og derfor vil etterspørre og følge rektor sine råd og veiledning. På den måten er rektor i posisjon til å lede lærerne sine i en kollektiv retning for å nå skolens målsetning. Sitatet er tydelig på at dersom lærerne ikke har tillit til at rektor kan gi dem adekvate råd og veiledning, så velger lærerne å søke råd og veiledning hos andre i personalgruppa som de har profesjonell tillit til. Rektor vil da kun ha status som den formelle lederen i form av stillingsbeskrivelsen, fordi andre medarbeidere med høy profesjonell tillit i personalgruppa vil bli tildelt status som uformelle ledere, i kraft av at lærerne har tiltro til dem og lytter til dem. De uformelle lederne får da den reelle påvirkningskraften i personalgruppa, og rektor mister sin reelle påvirkningskraft. Det betyr i likhet med Tom sitt sitat at rektor sin mulighet til å veilede, påvirke og lede lærerne i en gitt retning for å nå skolens målsetninger, er betinget av lærerne har tillit til at rektor gir dem adekvate råd fordi de har profesjonell tillit hos personalet. I likhet med Tom og Sven peker Terje på at tillit en viktig faktor for at lærerne skal lytte til rektor og følge hans råd og veiledning:

Har du respekt eller tillit til dine overordnede så vil du også gjøre dem fornøyde i større grad da, kanskje ubevisst..... Jeg tenker at hvis jeg har tillit til min leder..... så tenker jeg at jeg ville at hun eller han skal lede meg i krig, og jeg ville fulgt han eller henne lojalt (Terje).

Sitatet peker på at dersom du har tillit til lederen din så er du i større grad motivert for og ønsker at lederen skal være fornøyd med din arbeidsinnsats. Det kan bety at rektor er i posisjon til å få lærerne til å gjøre en ekstra arbeidsinnsats for å nå skolens målsetninger. Sitatet påpeker også på at lærernes tillit til rektor gjør at de vill være lojale og følge rektors råd og instruksjoner også i krisesituasjoner. Du vil være lojal mot lederen din fordi du er så trygg på at lederen din har både kompetanse, evne og vilje til å utføre det oppdraget den var satt til, samtidig som lederen ivaretar dine behov, uten at du trenger å ta dine forhåndsregler også i svært krevende og vanskelige situasjoner. Det kan gi rektor et større handlingsrom for å nå skolens mål, fordi lærerne kan ses å være villige til å yte mer og ta en større risiko enn de vanligvis ville gjort, når de har tillit til sin rektor. På den måten kan tillit ses som en forutsetning for at lærerne skal være trygge på at rektor kan gi adekvate råd, veilede og hjelpe dem til å lykkes i sin yrkesutøvelse for å oppnå skolens målsetninger, også i ekstremt vanskelige og utfordrende situasjoner. I likhet med Terje er Tom

opptatt av at lærernes tillit gir ham et større handlingsrom, og uttaler i forhold til et utviklingsarbeid han hadde igangsatt:

Dette kan det hende jeg ikke hadde turt å gjøre før jeg har opparbeidet meg de ansattes tillit til at jeg vil dem godt. Når jeg har tillit, har jeg et langt større handlingsrom! Det har jeg (Tom)!

Sitatet peker på at lærernes tillit gjør at rektor våger å igangsette et utviklingsarbeid, som han kanskje ville vegret seg for å gjøre uten deres tillit. Dette kan bety at rektor opplever at lærerne har tillit til at han vil ivareta dem i denne prosessen, og at de derfor har større toleranse for nye innspill, forslag og strategier, uten at det skaper misnøye og motstand i personalgruppa. Sitatet understreker tydelig at lærernes tillit gir rektor et større handlingsrom, noe som kan ses i sammenheng med at rektor selv våger å ta større risiko i form av hva han presenterer og igangsetter i personalgruppa for å nå skolens målsetning, samtidig som det kan forstås som at lærerne også er villige til å yte mer og å ta større risiko enn de ellers ville gjort. Det kan bety at rektor er i posisjon til å lede lærerne, og å ta i bruk ulike tiltak og strategier for å nå skolens oppsatte mål, som ikke hadde vært mulig uten at de hadde hatt tillit til rektor.

Svikt i tillit kan gjøre at du går fem skritt tilbake...Da er du i ferd med å skape en undergangskultur (Sverre).

Sitatet peker på at svikt i lærernes tillit til rektor kan være direkte ødeleggende for skolen. Det brukes ord som undergangskultur, som kan tolkes som en kultur hvor det er større sjanse for å mislykkes enn for å lykkes i det pedagogiske arbeidet med å utføre oppdraget skolen er satt til i tråd med gjeldene lovverk. En undergangskultur kan assosieres med negative holdninger og et problemfokuseret klima, hvor lærerne er skeptiske og sår tvil om rektor sine kompetanse og gjennomføringsevne. I et slikt klima kan rektor møte stor motstand når han presenterer nye ideer, tanker og strategier for hvordan nå skolens mål. Stor misnøye og motstand gjør at rektor mister sin posisjon til å kunne gi råd og veiledning som lærerne lytter til og viser vilje til å gjennomføre.

Ledelse, tilgang på informasjon og kunnskap, og beslutningstaking til barnets beste.

To av Sven og Terjes tidligere sitater peker på at lærernes tillit til rektor er en faktor som gjør at de våger å protestere ved å si tydelig ifra til rektor når de er misfornøyde med at egne behov ikke blir ivare tatt ved at andre for eksempel får forfordelt et gode. Terje er også tydelig på at:

Hvis du ikke har tillit så forteller de deg ingen ting..... og det er viktig å få vite hvor skoen trykker. Ledelse handler om å ha oversikt... Det er leder sin jobb å vite hva som skjer i organisasjonen. Hvis jeg ikke vet at f.eks. tredjetrinnet sliter med samarbeid, så får jeg ikke gjort noe med det. Mitt fokus har alltid vært relasjonell ledelse, og det å være en autoritativ leder. Gode organisatoriske valg.... Rett person på rett sted til rett tid..... gi de eierskap og ansvar...(Terje).

Sitatet peker på at tillit til rektor er viktig for at lærerne skal være både villig til og å våge å gi rektor viktig informasjon og kunnskap om hva som skjer på skolen, ikke minst i forhold til utfordringer og problemer. Når lærerne våger å uttrykke sin misnøye, så får rektor tilgang til viktig informasjon og kunnskap om hvor skoen trykker i organisasjonen, og rektor gis muligheten til å komme i posisjon til å igangsette adekvate tiltak for å håndtere situasjonen til elevenes beste. Min forståelse av sitatet er at ledelse handler om å ta gode beslutninger i forhold til organisering av arbeidsoppgaver og menneskelige ressurser med hensyn til hvem som er kompetent til å utføre de ulike oppgavene på best mulig måte innenfor en gitt tidsramme. Leder må ha kunnskap og oversikt over hva som fungerer og hva som ikke fungerer i organisasjonen, slik at han har mulighet til å ta gode beslutninger for å nå målene, og løse eventuelle problemer og utfordringer. Det å være en autoritativ leder vektlegges, og det peker på viktigheten av å ivareta både lærernes behov og skolens oppgaver, ved å være en varm og nær leder som har kontroll.

Ledelse er viss jeg greier å organisere og få en skole hvor alle føler at de får utfolda seg, og samtidig føler at de får et profesjonelt fellesskap, at de får til å løfte sammen og ivrer for det de gjør. Ledelse handler om å gi medarbeideren friheten og dette rommet, samtidig som vi skal lede dem i riktig retning. Mye ledelse er egentlig å flytte brikker ... ikke at jeg skal gjøre de tingene, men flytte brikker sånn at de står riktig og at de får den iveren (Sverre).

Dette sitatet peker i likhet med Terje sitt sitat på viktigheten av å ta gode beslutninger i forhold til organisering i ledelse. Det handler om å gi lærerne arbeidsoppgaver de har kompetanse for å mestre, å gi dem et handlingsrom som skaper motivasjon og iver slik at de får utfolda seg, samtidig som de

ledes i riktig retning og samarbeider om å nå et felles mål. Min helhetsforståelse av sitatet er at det her vektlegges å tilrettelegge for både individuell mestring og kollektiv mestring i et profesjonelt felleskap, hvor det å ta gode beslutninger når det gjelder å organisere og benytte de menneskelige ressursene på en best mulig måte står sentralt.

Min leder er den som vil meg vel!.....Vi har en læreplan, og de lokale myndighetene har også noen mål ... og det er faktisk min jobb å styre skuta den veien...Det viktigste er å få skuta i riktig retning uten for mye støy og bråk. Det handler om hvordan jeg på en mest mulig lur måte kan få skuta dit. Jeg sier ikke på en effektiv måte, for det finns effektive måter som ikke nødvendigvis ivaretar de ansatte og brukerne. Dette ordtaket bruker jeg mye: ta god tid, ikke hoppe fra grøft til grøft, men holde stø jevn kurs (Sven)

I likhet med Terje og Tom sine uttalelser så peker dette sitatet på at ledelse handler om å ville lærerne sine vel, ta gode beslutninger som ivaretar sine ansatte og ivareta det samfunnsmandatet han er satt til å utføre i tråd med gjeldene lovverk. Ved å bruke metaforen å styre skuta på «en mest mulig lur måte» for å nå målet pekes det på at rektor må ta gode beslutninger i forhold til organiseringen og strategisk lure valg med hensyn til menneskelige ressurser og oppgaver. Min helhetsforståelse av sitatet er at ledelse handler om å ta gode beslutninger for å oppfylle målene i skolens kommunale- og nasjonale styringsdokumenter ved å ta gode strategiske valg og organisere arbeidet på en måte som ivaretar lærernes behov, reduserer sannsynligheten for konflikter og misnøye, og øker sannsynligheten for et godt samarbeid for å nå felles mål. Sitatet peker på at det er det viktig å holde en trygg og forutsigbar retning mot et felles mål over tid, hvor alle vet hvilken vei de skal og det ikke tas forhastede beslutninger om store endringer.

Jeg liker godt illustrasjonen om at alle på virksomheten trekker i samme snor, som jeg trekker sammen med.....Ledelse handler om at du er en del av dem du leder..... Jeg er en varm leder.....er opptatt av relasjon til alle som jobber her. Vi har alle samme samfunnsmandat; vi vil gi alle på vår skole best mulig utgang ved barneskolen for å gi beste muligheter. Jeg navigerer alltid etter barnas beste i min vurdering (Tom).

Sitatet bruker en metafor som kan ha varierende meningsinnhold, men min forståelse av dette sitatet er at ledelse handler om å ha et felles mål hvor lederen sammen med lærerne samarbeider om å nå dette målet på en likeverdige, forutsigbar og trygg måte i et jevnt tempo som gjør at alle mestrer sine

arbeidsoppgaver. En varm leder peker på en leder som er opptatt av å se og høre sine ansatte og ivareta deres behov på en god måte, som bidrar til å bygge gode relasjoner. Min helhetsforståelse av sitatet er at ledelse handler om å ha gode relasjoner til sine ansatte, og at rektor ikke står på sidelinja, men velger å gjøre jobben sammen med lærerne fordi han ser jobben som et lagarbeid. På den måten ses rektor og lærere som likeverdige lagspillere som skal oppfylle skolens samfunnsmandat i tråd med kommunale- og nasjonale styringsdokumenter med barnets beste som viktigste hensyn.

Noe av det mest skremmende jeg har sett etter at jeg ble rektor er hvor mye makt du har til å gjøre feil og til ødelegge faktisk, hvis du ikke er veldig, veldig forsiktig! Det blir som å kjøre en kjempestor trailer kontra en liten el-bil. Hver bevegelse du gjør kan få kjempestore konsekvenser. Derfor tenker jeg du skal bruke god tid på viktige avgjørelser, for en forbrå sving i den store traileren du besitter kan få fatale konsekvenser. Hvis du overkjøre personalet med å nå målet raskt, og ikke er var på deres menneskesyn Hvis du bruker makt til å nå mål uten å ta med deg de du skal lede, så ender det ofte i kriser. Du har i prinsippet den makta du blir gitt av personalet ditt. Makta har du, men evnen til å komme videre har du ikke (Sven).

Dette sitatet peker på at makt er noe du besitter som rektor, og at makt er kraftfullt og må forvaltes på en varsom måte for å unngå feil som kan være direkte ødeleggende. Metaforen om traileren kan være en illustrasjon på at alle små og store beslutninger rektor tar kan få store konsekvenser som forplanter seg. Når sitatet understreker det å bruke god tid på viktige avgjørelser som en viktig faktor, peker det på grundige vurderinger av alternative muligheter for å unngå negative konsekvenser når viktige beslutninger skal tas. Det kommer tydelig frem at det å benytte makt på bekostning av lærernes menneskesyn og tvinge igjennom beslutninger som ikke ivaretar deres behov, ofte fører til store konflikter, og samtidig fører til at du mister makta til å påvirke, og må bruke makta til å tvinge igjennom beslutninger.

Du er gitt en rolle til å ta siste ord i en avgjørelse. Det er en makt du er blitt tildelt i en rolle....Hva som er barnets beste vil alltid spille inn i min vurdering. Det er kompassnåla.....Det å bruke formuleringen «nå benytter jeg meg av min styringsrett» det tror jeg ikke jeg har gjort. Jeg har noen ganger bestemt, men jeg sier det ikke sånn..... Jeg snakker mye med lederteam, snakker mye med tillitsvalgte og rådfører meg. Hvis jeg er

litt usikker på utfallet, så syns jeg at jeg tar en litt bedre avgjørelse hver gang jeg diskuterer det med verneombud og tillitsvalgte.....Hvis de som jobber her erfarer at mange av mine valg er tuftet på usaklighet, så gjør det noe med tilliten til meg. Det skal alltid være begrunnet. Tåler dette å stå på forsiden av en av landets største aviser? Gjør det det så er det greit (Tom)!

Sitatet peker på at makt handler om å ha siste ordet i en avgjørelse, og at denne makten innebærer at det er du som bestemmer hvilke avgjørelser som tas. Sitatet peker også på at det er lurt å kommunisere makta på en god måte, ved f.eks. å ikke direkte uttale at man benytter sin styringsrett, selv om man noen ganger bestemmer, fordi lærerne kan respondere negativt på et slikt utsagn. Det pekes også her på tid som en viktig faktor i avgjørelser, og at det å lytte til andre før beslutninger tas ofte bidrar til at det tas en bedre beslutning. En annen faktor som påpekes er at gode begrunnelser alltid må legges til grunn for beslutningene for at lærerne skal få tillit til rektor. Begrunnelsene skal være så gode at de på en åpen og ærlig måte kan publiseres slik at alle får innsyn i beslutningen. Terje peker også på styringsrett og forvaltning av makta i møte med lærerne:

Jeg er opptatt av å ha stor påvirkningsmulighet og kraft, så det er jo sikkert litt kamuflert makt..... Jeg har beslutninger som jeg som rektor har styringsrett over, og det er det aller meste egentlig.... Dersom du ikke har tillit kan du ikke gi noen en ordre, så første året her sa jeg ikke sånn: «dette bestemmer jeg», men pakket det litt inn ... Nå kan jeg si; nå kommer det en liten pekefinger fra meg, en liten ordre fra meg, også svelger de det greit (Terje).

Dette sitatet peker på rektors styringsrett på skolen, samtidig som det i større grad peker på viktigheten av å påvirke lærerne, enn bare å bestemme. I tillegg bør makta kommuniseres på en klok måte i møte med lærerne ut ifra deres tillitsforhold til rektor. I møte med lærerne som har tillit til rektor kan rektor være tydeligere på at beslutning er gjort av rektor, ved å åpent og ærlig uttale dette i møte med dem, fordi de stoler på rektor. I motsatt fall må rektor i møte med en lærerne som ikke har tillit til rektor, tone ned rektors styringsrett ved å kamuflere at dette er noe rektor har bestemt på måten det presenteres på. I likhet med Tom, er Terje opptatt av hvordan rektor kommuniserer beslutninger han har tatt til lærerne med hensyn til hvordan de responderer på disse. Sven uttaler:

Min viktigste lederetning er: Ta deg god tid til viktige avgjørelser! En læresetning jeg leste om krisesituasjoner i den Amerikanske marinen: «Slow is smooth, and smooth is fast». Viktig å ikke forte seg, gjøre det ordentlig og holde jevn fart, sånn at man ikke glemmer noe i krisesituasjoner..... Jeg bruker mye tid på å kjøre prosesser og å høre på lærerne, ikke bestandig det blir som de ønsker, men det viktig å høre på dem for å skape tillit. Da må jeg bruke tid til å forklare, jeg tenker folk finner seg i det aller meste bare de får en grunn for det. Hvis det er beslutninger jeg ikke kan påvirke, men noe jeg er satt til å gjøre, da prøver jeg å få de til å forstå som f.eks. det med spesialundervisning. Det er det jo ikke noe å kjøre prosesser på, det er jo en lov. Samtidig som jeg har et menneskesyn og vil folk vel, så betyr det jo at man ikke kan ivareta alle fordi det kan være motstridende interesser. Jeg er satt til å nå et mål, jeg opererer innenfor lovverket, og det vil jeg aldri gå på akkord med. Det pleier jeg veldig ofte og si. Vi kan ikke velge bort lovverket vårt, det er jeg ikke villig til å diskutere.....det er viktig å forklare og kommunisere hvorfor du noen ganger må ta upopulære beslutninger (Sven).

Dette sitatet understreker tydelig viktigheten av å bruke god tid på viktige og kritiske beslutninger, begrunnelse for disse, og at beslutningen uten unntak alltid tas på grunnlag av lovverket. Samtidig pekes det på viktigheten av å lytte til lærerne, høre deres stemme og kjøre prosesser når det skal tas beslutninger der de har en reell påvirkningsmulighet. Det påpekes også at det ikke alltid er lett å ivareta alle parter i en beslutning, fordi det kan være motstridende interesser og et lovverk som alltid skal veie tyngst i alle beslutninger. I upopulære beslutninger eller beslutninger som ikke kan påvirkes er det viktig å bruke tid på å forklare og begrunne beslutningen, for å skape mening for at lærerne skal få tillit til rektors beslutning. I en del avgjørelser som det ifølge lovverket ikke er et gitt utfall, og det finns andre gode alternativer så tas lærerne med i en prosess. På den måten får lærerne medvirkning på beslutninger fordi deres synspunkter blir inkludert i vurderingene som ligger til grunn når beslutningene tas av rektor. Sitatet peker også på en bevisst holdning til hvordan beslutninger tas og dermed hvordan makten utøves. I likhet med Sven og Tom vektlegger Sverre lovverket og medvirkning som viktige faktorer når beslutninger skal tas:

Beslutninger tas på bakgrunn av oppdraget vårt. Vi er en ledergruppe som tar beslutninger i fellesskap, og vi bruker tillitsvalgte der det er aktuelt! Beslutninger som tas forankres i lovverket og det jeg vet er det beste for elevene og for utviklingen av ett profesjonelt lærerfellesskap for lærerne og for foreldrene. Når vi skal beslutte må vi ha riktige arenaer hvor tillitsvalgt og personalet involveres der de skal involveres (Sverre).

Sitatet peker på at rektor og ledergruppa sammen tar beslutninger, og tillitsvalgte og lærerne involveres der de skal involveres for å medvirke ved å komme med innspill før beslutninger tas. Min forståelse er at det er klare systemer for når og hvordan tillitsvalgte og ansatte blir involvert ut ifra det som er nedfelt i forhold til medvirkning og involvering av personalet, i tråd med lovverket. Beslutningene som tas med hensyn til både barn, personalet og foreldrene skal alltid ha barnas beste som grunnleggende hensyn. Terje har i likhet med Sverre klare systemer for involvering i beslutningsprosesser:

Kommer an på hva slags beslutninger det er, men der har jeg noen systemer, jeg skal involvere tillitsvalgte i visse beslutninger.....Jeg skaper rom for drøftinger, hyppige samtaler med tillitsvalgte, for å få de ansattes stemme inn. Ved å si at dette har jeg drodlet sammen med tillitsvalgte om, og vi har landet på.....Det skaper tillit hos de ansatte. Det hender også at jeg via de digitale kanalene sier at jeg trenger å drodle litt med tillitsvalgte om et gitt tema, og ber dem om å komme med sine synspunkt, og dersom responsen er stor så inviterer jeg dem til en prosess f.eks. på neste personaltreff..... Jeg må av og til ta noen avgjørelser som ikke alle liker ... da er jeg opptatt av å begrunne disse.... og si at jeg skjønner at dette ikke er populært i personalet (Terje).

Dette sitatet peker også på at det er et system for hvem som får muligheten til å medvirke og komme med innspill før en beslutning tas, avhengig av hvilke beslutninger det gjelder. Tillitsvalgte har en viktig rolle som lærernes stemme inn i saker som skal besluttes, og som gir beslutningene legitimitet og skaper tillit hos de ansatte. Samtidig involveres lærerne direkte i enkelte saker som skaper stort engasjement hos dem, ved at de inviteres til å medvirke i felles prosesser før beslutninger tas. Begrunnelser for upopulære beslutninger og å utvise forståelse for lærernes opplevelse, blir også sett som viktig for at de skal oppleve seg ivaretatt og ha tillit til rektor.

Tillit gir bedre arbeidsmiljø og mindre sykefravær

..... tillit gjør at det blir hyggeligere på jobb... og jeg tror vi får mindre sykefravær (Sven).

Sitatet peker på at tillit til rektor gjør at lærerne får et hyggeligere klima på jobb, noe som kan være betinget av at de har en trygghet på at de selv blir ivaretatt, men også at de har tiltro til at rektor har både evne, vilje og kompetanse til å veilede dem slik at de opplever mestring i deres yrkesutøvelse. Det at man trives på jobb, kan være en motivasjonsfaktor i seg selv, og kan bidra til at man er mer positivt innstilt til arbeidsplassen sin og yter mer i sin yrkesutførelse. Trivsel på jobb kan ses å påvirke sykefraværet i form av at toleransegrensen for å være hjemme fra jobb øker fordi man trives, og at man ønsker å bidra i størst mulig grad. I likhet med Sven er Sverre tydelig på at lærernes tillit til rektor har stor betydning for klimaet på skolen:

Medarbeideres tillit til deg som leder er helt avgjørende for hele klimaet på skolen tenker jeg..... at det er en ålreit arbeidsplass ... Har de ikke tillit til ledelsen så er det ikke noe moro å jobbe der (Sverre).

Sitatet vektlegger at læreres tillit til rektor er en helt avgjørende faktor for hvordan klimaet på skolen er, og en forutsetning for at lærerne skal oppleve at skolen er et bra arbeidsted. Å oppleve at skolen er et bra arbeidsted kan ses i sammenheng med lærernes motivasjon og vilje til å utføre oppgavene som er forventet, i tråd med rektor sine råd og veiledning for å nå skolens målsetning. I sitatet vises det til at tillit til rektor ses i sammenheng med muligheten for at det skal være moro å jobbe der. Moro i denne sammenhengen kan ses i sammenheng med det å oppleve at det er givende, utviklende og at man får muligheten til å utføre arbeidsoppgavene på en tilfredsstillende måte. Klimaet på skolen ses her å være betinget av at lærerne har tillit til rektor.

Tillit et ledelsesverktøy

Jeg tror ikke jeg kan få til noe som helst uten at jeg har tillit..... Finns det noe annet ledelsesverktøy enn tillit da, for jeg kan ikke se for meg at du skal klare og lede noen som ikke har tillit til deg. Det tror jeg ikke går særlig bra..... Jeg kan ikke se hvordan vi skulle fått til denne skolen uten tillit (Sven).

Sitatet er tydelig på at tillit er et avgjørende ledelsesverktøy. Lærernes tillit til rektor kan derfor ses å være et adekvat virkemiddel som benyttes for å lykkes i ledelse. Lærernes tillit kan her ses å være helt avgjørende for at du skal være i posisjon til å lede noen. Det betyr at uten lærernes tillit blir

rektor fratatt muligheten til å lede dem i samme retning for å nå et felles mål. Sitatet er derfor tydelig på at tillit er sterkt knyttet sammen med rektors mulighet til å lede lærerne. Sitatet peker på at rektor opplever at lærernes tillit er en forutsetning for å kunne påvirke og lede lærerne kollektivt på en positiv måte i samme retning, for å oppfylle skolens samfunnsmandat i tråd med kommunale- og nasjonale styringsdokumenter. Rektors evne til å lede kan på den måten ses å være betinget av at lærerne har tillit til ham. I likhet med Sven, omtaler også Terje tillit som et viktig og avgjørende verktøy i ledelse:

Tillit påvirker at ting skjer. Det ligger alltid i bunnen. Det første jeg tenker på når jeg skal ansette en mellomleder er om vedkommende er tillitsvekkende Som leder tenker jeg det er absolutt det viktigste for det er et verktøy. Tillit er nøkkelen til suksess eller nøkkelen til kollaps (Terje).

Terje er også tydelig på at lærernes tillit til rektor er en grunnleggende faktor som må være på plass for å få ting til å skje, og at det er et verktøy som benyttes for å kunne lede personalet. Sitatet peker på viktigheten av at ledere fremstår som tillitsvekkende, for å oppnå denne tilliten fra lærerne, og på den måten komme i posisjon til å lykkes med ledelse. I likhet med Sven og Terje omtaler Tom tillit som et verktøy for å få ting til å skje, og som et avgjørende element for å kunne lede lærerne og lykkes med et utviklingsarbeid:

Utviklingsarbeidet vårt har best grobunn hvis de har tillit til de som legger det frem...Det blir det verktøyet.... (Tom).

I likhet med både Sven, Terje og Tom uttrykker Sverre:

Tillit er kanskje det viktigste for å få til noe...Det tenker jeg er kjempeviktig! Det er det som er viktig (Sverre)!

Sverre benytter ikke ordet verktøy, men sitatet peker på at Sverre bruker ordene viktig, kjempeviktig og viktigst, for å presisere at tillit er helt avgjørende for å kunne påvirke og lede lærerne til å få noe til å skje. Alle informantene peker på at det å lykkes med ledelse kan ses å være betinget av at lærerne har tillit til rektor, for hvis ikke så er man ikke i posisjon til å hverken få ting

til å skje, påvirke eller lede noen mot et felles mål, med hensyn til oppdraget rektor er gitt i tråd med kommunale- og nasjonale styringsdokumenter, til elevenes beste.

5 Drøfting

Studien svarer på problemstillingen:

Hvordan forstår rektor lærernes tillit til seg, som en ressurs i sin ledelse?

I dette kapitlet vil studiens funn bli drøftet i lys av følgende to hovedkategorier, i gitt rekkefølge:

- 1 Rektors forståelse av fenomenet tillit.
- 2 Rektors forståelse av lærernes tillit som ressurs.

5.1 Rektors forståelse av fenomenet tillit.

En fellesnevner i alle rektorenes besvarelser var at de ikke definerte tillit som et fenomen eller begrep, men tilnærmet seg det gjennom å beskrive og spesifisere hva som skjer i relasjonen mellom personer. De beskrev altså hva som skal til for å ha tillit til andre eller få tillit fra andre, ikke fenomenet tillit i seg selv. Det kan bety at tillit er et vanskelig fenomen å definere, og at tillit er enklere å forklare ved å beskrive hva som kjennetegner relasjoner som er preget av tillit. Dette gjenspeiles i teori om tillit: «Tillit er vanskelig å forklare» (Grimen, 2009, s. 12). Grunnen kan være at fenomenet tillit ofte blir tatt for gitt, fordi tillit i vid forstand innebærer det å ha tiltro til egne forventninger og evner til å navigere i sine omgivelser (Luhmann, 1999, s. 31). Tillit er på den måten et grunnleggende og helt avgjørende fenomen for at mennesker skal kunne forholde seg til både seg selv og sine omgivelser og fungere i en kompleks verden, og blir derfor tatt som en selvfølgelighet (Luhmann, 1999, s. 31). Dette kan ses i sammenheng med hvordan tillit blir fremstilt i endel faglitteratur, hvor det ikke er gitt at tillit blir definert som fenomen, men blir benyttet med en selvfølgelighet, og beskrevet gjennom kjennetegn på relasjoner som er preget av tillit. Dette gjenspeiles i måten informantene beskriver tillit gjennom egenskaper hos personer, deres handlinger og det som skjer i relasjonen. Selv om de ikke definerer begrepet tillit så kommer det tydelig frem at tillit oppstår i relasjonen mellom mennesker når man opplever at mennesker har gjort seg fortjent til tillit ved å bevise at de er til å stole på, og påvirker hvordan disse relasjonene fungerer. Dette viser hvordan tillit blir utvist av ulike psykologiske årsaker og at tillit utvilsomt oppstår i sosiale relasjoner og er underlagt egne lover og regler, som at du må vise deg tilliten verdig ved at du holder ord og gjør det du har uttrykt at du skal gjøre (Luhmann, 1999, s. 34, s. 81). Dette kan ses i sammenheng med at tillit kan beskrives som et fenomen som oppstår mellom

mennesker, eller mennesker og organisasjoner, og som enten skaper nærhet eller avstand mellom de involverte i relasjonen (Burke et al., 2007, sitert i Kirkhaug, 2019, s. 45).

5.1.1 Personlig tillit.

Personlige egenskaper og beviser på at du er til å stole på var et funn i studien, både når informantene snakket om personlig og profesjonell tillit. Alle informantene vektla oppriktighet og troverdighet som grunnleggende egenskaper for å ha tillit til andre, og for å få tillit fra andre. Egenskapene oppriktighet og troverdighet vil plasseres i personlig tillit både i Grimens (2009) og Luhmanns (1999) inndeling av tillit, de er begge egenskaper som tillegges individet og er innenfor den kategorien egenskaper som oppleves som personlig ved at de tillegges deg som privatperson (Luhmann, 1999, s. 84). Det kan ses i sammenheng med Luhmann (1999, s. 31) som hevder at det er en kjensgjerning at tillit handler om å ha tiltro til egne subjektive forventninger i sosialt samspill. Et funn viser også at tillit fordrer at du må ha en oppriktig tro på at den andre skal holde ord. Det å ha oppriktig tro på den andre er troverdig kan også ses i sammenheng med at Luhmann (1999, s. 31, s. 81) knytter ordet tiltro til tillit, og det å ha tiltro til egne subjektive forventninger. Her handler det om å ha tiltro eller oppriktig tro på egne forventninger om at den andre er troverdig og innfris de forventningene du har til den, slik at du kan navigere etter dette. Dette kan knyttes til at du har tiltro til dine egne forventninger og vurderinger om at den andre personen har personlig integritet (Bryk & Schneider, 2002, sitert i Robinson, 2014, s. 42).

Et funn viser også at en må erfare at den andre er pålitelig, slik at du kan stole på at personen gjør det han har sagt han skal gjøre (Grimen, 2009, s. 50). Det fordrer at den andre beviser at den er til å stole på, ved at det er et samsvar mellom det personen kommuniserer at den skal gjøre, og det personen faktisk gjør i praksis. Informantene knytter således tillit til personens handlingsteorier hvor det må være et samsvar mellom personens uttrykte teori dvs. det personen sier at den skal gjøre, og personens bruksteori det personen faktisk gjør i praksis (Argyris & Schön, 1996, s. 13, s. 76, s. 93). Dette bekreftes av Luhmann (1999, s. 81) som sier at du må bevise at du er til å stole på ved at du holder ord. På den måten skapes det positive forventninger til at den andre skal handle i tråd med det den har sagt. Positive forventninger er et kjennetegn ved tillit (Rousseau et al., 1998, s. 395). Luhmann (1999, s. 39, s. 81) hevder at vi ved å vise tillit og ha positive forventninger til fremtiden tar fremtiden på forskudd, fordi vi har en oppriktig tiltro til at egne vurderinger av at fremtidige forventninger skal innfris. De som handler tillitsfullt vil forholde seg til sine omgivelser som om det kun finnes bestemte muligheter i fremtiden, noe som er en illusjon fordi det alltid finnes utallige mulige scenarier i fremtiden (Luhmann, 1999, s. 54, s. 71). Positive forventninger i

studien kan ses å være betinget av at du har erfaringer med at personen har integritet i form av at den fremstår som oppriktig, troverdig, lojal og har en autentisk og forutsigbar væremåte og kommunikasjon i tråd med egne verdier og holdninger, uavhengig av situasjoner og personer. En kan ikke utvise tillit uten å ha noen holdepunkter eller tidligere erfaring (Luhmann, 1999, s. 54). Det kan handle om å ha en atferdsmessig integritet med hensyn til å være tro mot egne verdier og holdninger, og etterleve disse i praksis uavhengig av andres kritikk (Burke et al., 2007; Cox et al., 2003, sitert i Kirkhaug, 2019, s. 54). I studien fremkommer det at pålitelighet derfor kan ses å være betinget av den andre personens verdier og holdninger, og i hvilken grad en vurderer at disse etterleveres i praksis (Grimen, 2009, s. 44, s. 50). Dette bekreftes av Luhmann (1999, s. 84) som hevder at tillit blir gitt til deg når andre har en opplevelse av at din atferd gjenspeiler din personlighet. Det betyr at personen må oppleves å ha et konsistent og forutsigbart handlingsmønster, som kjennetegnes av personens personlige egenskaper som gjør at andre kan forholde seg til han eller henne og navigere etter dette i det sosiale samspillet. Studien viser at tillit fordrer at du har positive forventninger til at andre handler i tråd med et menneskesyn som kjennetegnes av at du vil den andre vel, er støttende og ivaretagende. Dess mer en person føler seg knyttet til egne verdier og normer, jo mer forutsigbare blir personens handlinger (Grimen, 2009, s. 42). Forutsigbarhet og pålitelighet kan på den måten ses å være to sider av samme sak. Positive forventninger til at den andre er pålitelig, er på den måten ofte betinget av tidligere erfaringer, og en tro på den andres integritet i form av dens personlig egenskaper, verdier, normer, vaner og interesser (Grimen, 2009, s. 61). Luhmann (1999, s. 47-48, s. 54) hevder at tillit innebærer å benytte informasjon fra fortiden som et filter for å kunne redusere kompleksitet og skape en sikkerhet i nåtidens vurdering i forhold til fremtidige forventninger.

Ivaretagelse og trygghet i kommunikasjon og samhandling, er også et funn som knyttes til tillit i denne studien. Det å bli ivaretatt kan forstås som det å få personlig omsorg og bli tatt personlig hensyn til, som er to bestemmende faktorer for tillit (Robinson, 2014, s. 40-41). Når du stoler på noen er du trygg på at den andre ivaretar dine behov, noe som betyr at du ikke trenger å ta dine forholdsregler. Å ikke ha behov for å ta, eller ta «få forholdsregler er tillitens mest allmenne kjennetegn» (Grimen, 2009, s. 19). Luhmann (1999, s. 90) underbygger dette ved å poengtere at det å ta forholdsregler er et symbol på at du ikke har tillit til den andre, og vil være direkte ødeleggende i et etablert tillitsforhold. Studien viser også at følelsen trygghet blir knyttet til tillit, selv om tillit ikke er en følelse. Luhmann (1999, s. 10, s. 17) tar tillitsbegrepet bort fra typiske følelsesmessige assosiasjoner, og setter søkelyset på tillitens funksjon. Tillit handler om måter å agere og handle på, men kan utløse følelser som trygghet (Grimen, 2009, s. 49). På den måten kan trygghet ses å være

en konsekvens av det å ha tillit til andre, som ifølge studien gjør at du kan slappe av, uten å være bekymret eller redd for den andre skal misbruke tilliten din, ved å unnlate å ivareta dine behov eller misbruke den til egen vinning, også i ekstremt vanskelige situasjoner. Når du har tillit til andre så kan det forstås som at du overlater noe i andres varetekt og gir dem en makt til å ta beslutninger på dine vegne, fordi du har tiltro til at den andre har evne, vilje og en intensjon om å ivare ta dine interesser og behov på en tilfredsstillende måte, uten at du må ta dine forholdsregler (Grimen, 2009, s. 19-20). Det kan forstås som at du gir den andre en «skjebnekontroll» (Kirkhaug, 2019, s. 49) over noe som er viktig for deg, samtidig som du ikke har noen garanti for at den andre ikke vil misbruke tilliten din til egen vinning (Grimen, 2009, s. 54-55, s. 61). Et reelt problem ved tillit er nettopp at tillit er «en risikofylt forud-ytelse» (Luhmann, 1999, s. 59), fordi du aldri har nok sikker informasjon for å vite hva som kommer til å skje i fremtiden, fordi andre mennesker når som helst kan velge fritt hva de vil gjøre. Det betyr at ved å ha tillit til at andre tar beslutninger for å ivareta dine behov, så blir du samtidig sårbar og kan utsette deg for fare (Grimen, 2009, s. 28, s. 61). Du utsetter deg med andre ord for en usikker fremtid, fordi du har overlatt kontrollen over din fremtid til noen andre. På den måten er tillit ifølge Luhmann (1999, s. 20) alltid et vågestykke.

Et annet funn i studien er at tillit fordrer at personen tilstreber eller viser vilje til en respektfull og åpen kommunikasjon og samhandling. Studien viser at to av informantene knytter tillit og respekt sammen. Dette kan ses i lys av mellommenneskelig respekt og personlige hensyn som ses å være to bestemmende faktorer for tillit (Robinson, 2014, s. 40). Respekt handler da om å tillegge andre gode intensjoner, og se på dem som personer som er i stand til å ta gode beslutninger med begrunnelser for sine handlinger (Robinson, 2014, s. 45). Å få respekt fra likesinnede kan derfor ses å ha stor betydning for de aller fleste (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 31). Funnene viser at det er sentralt å ha vilje til å være åpen om og dele informasjon som er viktig for å ivareta lærerne. Nøyaktig informasjon som forklares og begrunnes på en god måte kan også være et kjennetegn for å få tillit (Whitener et al., 1998, sitert i Kirkhaug 2019, s. 52). Respektfull kommunikasjon kan ses i lys av en åpen dialog som gir rom for likeverd, hvor bruk av makt er fraværende (Spurkeland, 2017, 65-68). I den grad det er mulig ut ifra roller og posisjon. Det at andre får innsyn ved å du deler informasjon på en åpen, respektfull og oppriktig måte, uten tanke for at det kan få uheldige konsekvenser for deg selv, anses som en viktig faktor i tillit (Kirkhaug, 2019, s. 53). Dette kan også ses i sammenheng med det å være autentisk og ha en personlig integritet (Luhmann, 1999, s. 84; Grimen, 2009, s. 44, s. 50; Bryk & Schneider, 2002, sitert i Robinson, 2014, s. 42), hvor lærerne skal ivaretas, men hvor barnets beste alltid skal være det grunnleggende hensyn i alle beslutninger, i

tråd med nasjonale styringsdokumenter. Åpenhet i kommunikasjon, diskresjon og omtanke er derfor faktorer som ses å være sentrale for personlig eller relasjonell tillit (Kirkhaug, 2019, s. 53).

5.1.2 Profesjonell tillit

Funn viser til at personlig tillit er betinget av personlige egenskaper, menneskesyn, beviser på at du er til å stole på, trygghet på at egne behov blir ivaretatt, positive forventninger, og en åpen og respektfull kommunikasjon og samhandling. Det fremkommer i studien at disse elementene er grunnleggende i begge tillitsformene, og at «Ledere får tillit ved å bry seg om både det personlige og det profesjonelle livet til personalet sitt» (Robinson, 2014, s. 41). Et tydelig funn er imidlertid at faglig kompetanse er den avgjørende faktoren i profesjonell tillit, som skaper et klart skille mellom de to tillitsformene (Grimen, 2009, s. 35, s. 65). Der Grimen (2009) legger faglig kompetanse inn i profesjonell tillit fordi det handler om rektors faglige rolle, vil faglig kompetanse kunne peke mot personlig tillit hos Luhmann (1999) hvis det tolkes inn i at rektor selv innehar stor kompetanse og derfor får tillit fra lærerne, eller i systemtillit dersom det er snakk om at lærerne har tillit til rektor fordi han har formell kompetanse eller bruker forskning og evidens i sin ledelse (Luhmann, 1999, s. 15, s. 24, s. 81, s. 101). Det innebærer at lærerne egentlig ikke har tillit til rektoren som person, men har tillit til rektors lånte tillit fra utdanningsinstitusjonen hvor rektor har sin formelle kompetanse fra, eller tilliten lærerne har til vitenskapssystemet som gjennom forskning eller evidens forvalter sannhet (Luhmann, 1999, s. 24, s. 101). Slik kan man si at tilliten til vitenskapssystemet brukes av ledere til å legitimere sine handlinger eller styrke sin tillit og legitimitet i organisasjonen. Ofte er en ikke klar over dette, fordi tillit blir tatt som en selvfølge (Luhmann, 1999, s. 31) og det kan oppleves som en personlig profesjonell tillit slik det fremstilles av Grimen (2009, s. 35). Funnene er i tillegg tydelige på at det ikke holder å ha ledelseskompetanse, men at profesjonell tillit til rektor fordrer at han kan faget han er satt til å lede. Her tillegges kompetansen tydeligere til personen og handler således om en personlig tillit som oppleves som profesjonell fordi den er relevant for rektorenes profesjonelle yrkesutførelse. Det betyr at som leder for skolens kunnskapssamfunn må rektor kunne faget sitt, ved at han har en pedagogisk kjernekompetanse (Lillejord, 2011, s. 285). Både formell og uformell kompetanse teller inn i dette. Profesjonell tillit kan ses i sammenheng med institusjonell tillit (Kirkhaug, 2019, s. 48) og Luhmanns (1999, s. 93-110) systemtillit hvor lederens profesjonalitet og faglige kompetanse ses å være avgjørende for å få medarbeidernes tillit (Kirkhaug, 2019, s. 47). I tillegg til faglig kompetanse viser funn at rektors evne til å utføre oppdraget rektor er satt til å gjøre i tråd med skolens kommunale- og nasjonale styringsdokumenter, er helt sentralt. Det handler om at du må være kompetent i rollen som rektor ut ifra rektors mandat, noe som fordrer at rektor kan anvende relevant kunnskap (Robinson, 2014, s. 11, s. 40), og «tolke,

forstå og implementere skolepolitikk» (Lillejord, 2011, s. 287). Studien viser at positive forventninger til rektors kunnskap og kompetanse er viktig for å få tillit til rektor som leder (Grimen 2009, s. 35, s. 65; Luhmann, 1999, s. 101). Med Luhmanns (1999) systemtillit som begrep kan man si at mandat og evnene til å tolke lærerplanene igjen ligger i skillet mellom personlig tillit og systemtillit; personlig tillit ved at rektor innehar gode evner til å tolke mandat, og systemtillit ved at mandatet gir rektoren tillit via tilliten vi har til staten som organisasjon og rektorrollens mandat. Lærerne må ha tiltro til rektors profesjonalitet og faglige kompetanse, og vilje og evne til å benytte denne for å se på egen praksis og å identifisere og justere egne feil (Grimen, 2009, s. 65). Det betyr at rektor må kunne lese, tolke og forstå skolens policy-dokumenter for å kunne tilrettelegge for gode pedagogiske læringsprosesser, med elevenes beste som grunnleggende hensyn.

Et funn viser at egen erfaring i tillegg til faglig kompetanse gir rektor en legitimitet som styrker den profesjonelle tilliten hos lærerne. Det betyr at rektor i form av selv å ha vært en kunnskapsarbeider gir ham legitimitet og status hos lærerne, slik at de får tiltro til at rektor kan lede et kunnskapsarbeid på skolen (Ekman, 2004, s. 110). Lærerne kan på den måten identifisere seg med rektor og ha tiltro til hans kompetanse, fordi de har positive forventninger til at rektor vet hva han snakker om, fordi han har samme erfarings- og utdanningsgrunnlag. I Luhmanns (1999) tillitsanalyse får rektor det som Grimen (2009) tillegger profesjonell tillit gjennom det som oppfattes som personlige egenskaper og ferdigheter som er direkte relevante for profesjonsutøvelsen sammen med en lånt systemtillit fra staten, vitenskapen og institusjonen rektor har sin formelle kompetanse fra. Videre i drøftingen brukes profesjonell tillit uten at dette presiseres hver gang. Det at rektor kan benytte seg av eksempelets makt kan, ifølge disse informantene, ses å være viktig for å få legitimitet og forsterke lærernes profesjonelle tillit. Studien viser på den måten til at en kombinasjon av akademisk og empirisk kunnskap kan gi rektor en legitimitet hos lærerne, som styrker hans profesjonelle tillit, fordi lærerne opplever at han er kompetent i rollen som rektor. Det betyr at lærerne har positive forventninger og tiltro til at rektor kan lede personalet og det pedagogiske arbeidet på skolen i tråd med skolens styringsdokumenter.

5.2 Rektors forståelse av lærernes tillit som ressurs

5.2.1 Tillit en tidkrevende og sårbar ressurs

Et tydelig funn er at tillit ikke er noe som kan kreves av lærerne, men må fortjenes gjennom rektors egen innsats. Det innebærer måten rektor kommuniserer, samhandler og ivaretar lærernes behov på, både på det personlige og det profesjonelle planet. Luhman (1999, s. 81, s. 84, s. 88) bekrefter at

tillit ikke kan kreves, og at tillit er noe som tildeles når andre opplever at du har en personlighet som kommer til syne gjennom et adferdsmønster som oppleves konsistent og forutsigbart, i sosialt samspill med den andre. Det betyr at en kan ha en forholdsvis indre subjektiv trygghet på hva du kan forvente deg av den andre og navigere ut ifra det. Dette kan ses i lys av at rektor over tid utviser mellommenneskelig respekt, tar personlige hensyn til den enkelte, er kompetent i rollen som rektorer og har personlig integritet (Robinson, 2014, s. 40-42). Det krever med andre ord tid og utholdenhet å investere i lærerne, og det fins sjelden noen kjappe løsninger for måloppnåelse sett i et HR-Perspektiv (Bolman & Deal, 2018, s.173). Lærerne må oppleve over tid at rektor er til å stole på ved at han benytter reelle bruksteorier, og at han faktisk gjør det han sier han skal gjøre (Argyris og Schön, 1996, s. 13, s. 76, s. 93). Når bruksteori samsvarer med personens uttrykte teori, så bygges tilliten opp mellom skoleleder og lærere (Sørreime, 2020, s. 112). Luhmann (1999, s. 81) bekrefter at du må bevise at du fortjener den andres tillit. Det betyr at tillit ikke er noe rektor kan tvinge frem, men noe rektor kan oppnå ved å ha integritet i form av å være pålitelig, og håpe at andre opplever ham som oppriktig og troverdig og derfor velger å stole på ham (Grimen, 2009, s. 61). Et funn viser at det i likhet med Ekmann (2004, s. 111): *«tar tid å bygge opp tillit, men ikke å rive den ned»*. Luhmann (1999, s. 89) hevder at personlig tillit etablerer seg gradvis på grunnlag av gjensidige fordeler som starter med små ytelser som velvillige ord, tilbud og hjelp, små oppmerksomheter og lignende, hvor muligheten for taktfull avvisning er til stede, og at det først er når det vennlige forholdet utvikler seg og takknemlig anerkjennelse vises, i tillegg til at relasjonen er blitt bekreftet frem og tilbake, at man har utviklet tillit. Dette kan ses i lys av *«de små skrittets metode»* (Grimen, 2009, s. 76). Det skal ifølge informantene lite til for å ødelegge lærernes tillit til rektor. Det kommer frem i studien at det kan være snakk om at rektor tar en eller to dårlige avgjørelser, hvor en lærer ikke opplever seg ivaretatt på en tilfredsstillende måte, eller at rektor regelrett behandler en lærer på en respektløs måte. Dette bekreftes av Luhmann (1999, s. 66) som sier at tillit kan se som et skrøpelig fenomen, hvor en persons enkeltstående handlinger og små feilvurderinger kan svekke og skape tillitsbrudd. Alvorlighetsgraden av tillitsbruddet vil være avhengig av hvor mye som står på spill for personen, og om personen kun risikerer noe på egne vegne, eller om det også kan få følger for andre betydningsfulle personer som for eksempel familie, venner, kollegaer eller for selve organisasjonen (Luhmann, 1999, s. 21- 22). Studien viser at dersom rektors handlinger strider mot personen eller personalgruppens menneskesyn, holdninger og verdier kan det være svært ødeleggende for den personen som utsettes for det, men også for de resterende medarbeiderne på skolen. Dette kan ses å handle om at dersom lærerne opplever å selv bli krenket eller se andre bli krenket, gjør at de blir utrygge på hva de kan forvente seg av rektor, og fører til at de må ta sine forholdsregler (Luhmann, 1999, s. 90; Grimen, 2009, s. 19, s. 30). Tillit tar med andre

ord tid og bygge opp, og krever gradvise små steg, samtidig som det fordrer at atferden bekrefter personens personlighet (Luhmann, 1999, s. 84). Tillit kan til tross for dette ses som en viktig ressurs fordi tillit ofte fører til langsiktige fordeler når det gjelder samarbeid som vil lette kommunikasjonen og samhandlingen, noe som gir gode muligheter for utvikling og nye måter å samhandle og kommunisere på (Luhmann, 1999, s. 83; Grimen, 2009, s. 76).

Et annet funn i studien viser at det å se andre medarbeidere få goder som du ikke selv får, er en sentral faktor for å svekke eller ødelegge tilliten til rektor. Dette kan ses i lys av at kalkulert tillit, som fordrer at det er en tydelig og gjensidig forståelse av avtaler og gjeldene kriterier for belønning og sanksjoner som er kjent for alle, og hvor det ikke skal være tvil om fordelingen av goder og sanksjoner (Burke et al., 2007, sitert i Kirkhaug, 2019, s. 53). Dette kan forstås som at det å bli behandlet på en respektfull og likeverdig måte er viktig for å ha tillit til rektor. Det å bli tildelt samme goder eller sanksjoner som øvrige ansatte kan knyttes til likeverdighet og jevnbyrdighet, hvor det vil være viktig at du tildeles de samme rettighetene og blir ivaretatt på lik linje med de øvrige medarbeiderne, for å oppleves som fullverdig medlem av personalgruppa. I hvor stor grad tilliten blir svekket eller ødelagt, når andre blir forfordelt goder, kan ses i forhold til hva og hvor viktig disse godene og beslutningene er for lærerne, og hvor betydningsfull relasjonen til rektor er (Grimen, 2009, s. 33). Opplevelsen av alvorlighetsgraden av et svik er avgjørende, og kan føre til radikale endringer i relasjonen mellom de involverte parter (Luhmann, 1999, s. 21-22, s.137). Det betyr at et tillitsbrudd raskt kan svekke eller ødelegge relasjonen og gjøre samarbeidet tidkrevende og vanskelig fordi lærerne ikke lengre er trygge på at deres behov og interesser vil bli ivaretatt. Jo viktigere relasjoner er for deg, jo mer sårbar blir du, fordi følelser er mer involvert med hensyn til at det betyr mer for deg (Grimen, 2009, s. 68).

5.2.2 Tillitskapital og dens kreditt som ressurs

Et funn viser at lærernes tillit kan være en viktig ressurs i ledelse med tanke på at det gir rektor rom for å gjøre et par feil uten at han mister tilliten deres og møter motstand. Dette bekreftes av Luhmann (1999, s. 67) som snakker om at en person kan bygge seg opp en tillitskapital, som gir en viss kreditt innenfor visse terskler, noe som betyr at enkelte ugunstige erfaringer kan godtas uten at tilliten brytes. Det betyr at i takt med at tilliten vokser, så vokser handlingspotensialet og det gis rom for flere handlingsmuligheter og opplevelser (Luhmann, s. 1999, s. 83). Rektor har da pleiet og opparbeidet seg en tillitskapital med en kreditt (Luhmann, 1999, s. 22, s. 67) eller det Kirkhaug (2019, s. 52) omtaler som sosial kreditt i form av lærernes velvilje til rektor, som han kan benytte

seg av ved behov. Lærerne viser større velvilje og toleranse overfor at rektor tar noen dårlige beslutninger og gjør noen feil som går negativt utover dem, uten at han kritiseres for dette og mister deres tillit. Det er viktig at rektor ikke utnytter deres kreditt (Kirkhaug, 2019, s. 52). Det er visse tillitskriterier i form av atferd som ikke kan overskrides, og det sendes derfor fortløpende informasjon tilbake til personen som har gitt andre tillit, om hvorvidt det kan rettfærdiggjøres at tilliten opprettholdes eller ikke (Luhmann, 1999, s. 67). Rektors dårlige beslutninger og handlinger må derfor ikke overskride visse terskler for atferd og være et unntak fra reglen om å ivareta lærernes behov og være pålitelig i sin ledelse (Kirkhaug, 2019, s. 52). Det viser at til tross for at tillit raskt kan brytes ned, så kan tillit også være slitesterk i den forstand at den tåler noen ugunstige erfaringer (Luhmann, 1999, s. 67; Grimen, 2009, s. 24). Tillit styrker på den måten toleransegrensen for ugunstige erfaringer så lenge handlingene ikke overskrider visse terskler. Rektors evne til å bygge opp tillit kan derfor ses som «*en av de viktigste egenskapene i ledelsessammenheng*» (Ekman, 2004, s. 110), og på den måten være en viktig ressurs i ledelse. Dette fordi ledere, som det kom frem i studien, alltid vil komme opp i situasjoner hvor de må ta avgjørelser som ikke ivaretar alle involverte parter på en like god måte fordi de har motstridende behov. Selv om rektor har en intensjon om å ivareta både den enkelte lærer og skolens samfunnsmandat til det beste for begge, i tråd med et HR- perspektiv, så er det ikke alltid disse behovene kan kombineres (Bolman & Deal, 2018, s. 170). Rektor vil derfor være avhengig av lærernes stabile tillit, og å ha en viss kreditt (Luhmann, 1999, s. 67) for at han skal kunne utføre skolens samfunnsmandat i tråd med gjeldene lovverk (Grimen, 2009, s. 69). Studien viser også at måten rektor opptrer på i etterkant av en ugunstig beslutning, som går negativt ut over lærerne, har betydning for å kunne reparere, styrke eller opprettholde lærernes tillit. Studien peker på at rektor ved å vise sårbarhet og ydmykhet ved å innrømme å ha gjort noen en urett, kan be om unnskyldning og eller gi lærerne en kompensasjon, som gjør at de til tross for ugunstige erfaringer, likevel føler seg sett og ivaretatt. Studien viser også at dette kan gjøres ved at rektor bruker tid på å forklare og å gå i dialog med lærerne for å skape mening, i etterkant av en slik ugunstig situasjon, fordi det er viktig for dem å oppleve yrkesutførelsen meningsfull (Grimen, 2009, s. 69). Det betyr at når rektor har legitimitet og tillit, så er rektor i en posisjon der han gis muligheten til å forklare lærerne vanskelige beslutninger, som gjør at de kan få en forståelse og godtar beslutningen, selv om de i utgangspunktet ikke er enige (Robinson, 2014, s.18). Dette kan ses i sammenheng med et annet funn i studien, hvor tillit til rektor blir sett på som en ressurs for å håndtere og løse vanskelige og komplekse saker, også i situasjoner hvor lærere ikke har handlet i tråd med skolens gjeldene styringsdokumenter. Når rektor har en viss kreditt (Luhmann, 1999, s. 67) eller sosial kreditt (Kirkhaug, 2019, s. 52), betyr det at tilliten til rektor er tilstrekkelig solid, og tåler å bli satt på prøve. Alle skuffelser føre med andre ord ikke til at

tilliten ødelegges (Luhmann, 1999, s. 25). Tillit gjør at du får et utvidet handlingsrom som i større grad gjør det mulig å blant annet ta opp smertefulle og vanskelige saker, og gir nye muligheter for kommunikasjon og samhandling (Luhmann, 1999, s. 83). Dette er viktig for at rektor skal kunne løse komplekse saker som Robinson (2014, s. 11) ser som en essensiell ledelsesferdighet. Det at lærerne har en tillit til rektor, kan ifølge studien gjøre at rektor selv er tryggere på hvordan han skal møte og håndtere situasjonen, fordi han opplever at lærerne jf. Luhmann (1999, s. 62) foreløpig har tiltro til at han. Samtidig vil lærere som har tillit til rektor i mindre grad møte rektor med mistenksomhet og være på vakt overfor hans egentlige motiver (Luhmann, 1999, s. 25). Det kan bety at lærerne i større grad er trygge på at rektor vil møte dem med mellommenneskelig respekt, og utvise omsorg og ta personlig hensyn til dem, fordi de tillegger rektor å ha integritet og være kompetent i rollen sin som rektor (Luhmann, 1999, s. 24, s. 81, Robinson, 2014, s. 40-42). Tillit kan på den måten lette på samarbeidet og kommunikasjonen mellom to parter, og være en ressurs for å løse vanskelige og komplekse saker (Luhmann, 1999, s. 83; Grimen, 2009, s. 74-75; Kirkhaug, 2019, s. 52).

5.2.3 Tillit en ressurs for økt handlingsrom, påvirkning og måloppnåelse

Et hovedfunn er at lærernes tillit til rektor gir rektor et utvidet handlingsrom, noe som kan ses å øke sannsynligheten for å nå skolens målsetninger i tråd med gjeldene lovverk, hvor barnas beste skal være det grunnleggende hensyn i alle vurderinger som omhandler barnet. At tillit gir handlingsrom bekreftes av Grimen (2009, s. 75): Tillit «åpner *handlingsrom*». Rektor får et større handlingsrom som kan defineres ut ifra lærernes grad av «tillit, myndighet og legitimitet» (Skandsen et al., 2011, s. 45) til rektor, fordi handlingsrommet øker i takt med at tilliten styrkes (Luhmann, 1999, s. 83). Det handler om hvilke muligheter og begrensninger rektor har til å påvirke lærerne. Et funn viser at lærernes tillit gjør at rektor våger å igangsette endringsarbeid han ellers ville vegret seg for eller ikke våget å gjøre uten deres tillit. Tillit åpner gjennom reduksjon av den komplekse omverdenen opp for handlingsmuligheter som ville vært helt usannsynlige og uattraktive å få til uten tillit (Luhmann, 1999, s. 61). Tillit gjør med andre ord at rektor kan gjøre ting han ikke kunne gjort uten lærernes tillit (Grimen, 2009, s. 75). Det betyr at rektor kan tillate seg mer og ta større sjanser i ledelsen av skolen som en lærende organisasjon. Et funn viser også at lærernes tillit gir rektor tro på at endring kan skje. Rektors subjektive tiltro til egne forventninger, gjør at han får tiltro til at han skal lykkes med å få til et utviklings- og endringsarbeid på skolen (Luhmann, 1999, s. 31). Rektor har da tiltro til at lærerne er villige til å gjøre ting de ellers ikke ville gjort, og våger å vise sin sårbarhet og ta større risiko når de har tillit til ham (Ekman, 2004, s. 111). Dette kan ses i tilknytning til at Luhmann (1999, s. 88) hevder at sårbarheten er den tillitsfulles instrument, som

kan forstås som at det å vise tillit innebærer å vise sin sårbarhet. Lærernes tillit kan på den måten ses som en ressurs i rektor sin ledelse av «det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19), fordi tillit kan være energigivende og skape gode betingelser for handling og samhandling (Sørhaug, 1996, s. 22; Luhmann, 1999, s. 83; Grimen, 2009, s. 74-75). Når lærerne har tillit til rektor sin kompetanse har de ikke behov for å ta forholdsregler ved å stadig ta en utsjekk i forhold til om rektor er kompetent i rollen sin, eller om han snakker sant (Grimen, 2009, s. 49, s. 74). Lærerne har ikke behov for å utvise de forsiktighetsreglene som kun er meningsfulle å benytte når en ikke har tillit (Luhmann, 1999, s. 90). Når de ansatte stoler på rektor er de ikke mistenksomme eller har behov for å få andres vurderinger når de har søkt råd hos rektor (Grimen, 2009, s. 49, s. 74). Tillit vil på den måten være tidsbesparende og redusere transaksjonskostnader fordi samarbeidet mellom rektor og lærerne blir enklere (Grimen, 2009, s. 74-75; Kirkhaug, 2019, s. 51; Luhmann, 1999, s. 83). Lærernes tillit til rektor kan derfor ses så være en ressurs for at rektor skal kunne ivareta og forvalte skolens profesjonelle kapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 108-114) på best mulig måte, slik at lærerne jf. overordnede del av Fagfornyelsen opplever mestring i sin daglige yrkesutførelse, og får muligheten til utvikling og å benytte sine sterke sider, til elevenes beste (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Et sentralt funn er at lærernes profesjonelle tillit til rektor er avgjørende for at rektor skal være i posisjon til å kunne hjelpe og påvirke dem til å mestre sin yrkesutførelse, for å oppnå skolens målsetninger. Rektor er avhengig av lærernes profesjonelle tillit, slik at de skal oppsøke rektor og lytte til og følge hans råd (Grimen, 2009, s. 52). Profesjonell tillit er derfor avgjørende for at rektor jf. Spurkeland (2017, s. 18) skal kunne være en prestasjonshjelper, som betyr at rektor skal gjøre lærerne gode og å yte sitt beste. Det kan ifølge en rektor i studien handle om at lærerne må virke best mulig. Det innebærer å hjelpe lærerne til å utvikle og benytte sitt kompetansepotensiale i sin yrkesutførelse, slik at de mestrer sine arbeidsoppgaver i tråd med gjeldene styringsdokumenter. Profesjonell tillit gir rektor en reell innflytelse på lærerne ved at han er i posisjon til å kunne benytte egne ferdigheter og kunnskaper for å hjelpe dem til å mestre å utøve sine arbeidsoppgaver og å utvikle deres kompetanse (Robinson, 2014, s. 11, s. 18). Dette innebærer å styrke den enkelte lærers humankapital og skolens sosiale kapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 109-113). Tillit til rektor kan i lys av dette bidra til at lærerne kan oppleve et styrket profesjonelt felleskap. Jf. et funn i studien, hvor de viser større vilje til å prøve nye ting og fornye praksis (Robinson, 2014, s. 40). Lærernes tillit vil på den måten være en helt avgjørende ressurs for å gi rektor et reelt mandat til å lede, slik at han kan lede lærerne til å nå skolens målsetning (Ekman, 2004, s.109-110). I motsatt

fall vil mangel på tillit være belastende og føre til at lærerne benytter seg av mistillitsstrategier i form av at de har behov for mer informasjon og benytte seg av forsiktighetsregler, noe som begrenser muligheter for læring (Luhmann, 1999, s. 126). Tillit kan ses å være selve fundamentet i relasjonen, for når det er et tillitsforhold mellom leder og medarbeidere, så trengs det liten kontroll (Spurkeland, 2017, s. 194). Når lærerne har tillit til rektor og hans faglige kompetanse, så har de ikke behov for å sjekke ut alt han sier eller gjør (Grimen, 2009, s. 49). Det betyr at lærerne har tillit til at rektor vet hva han gjør. Tillit gir på den måten rektor en god forutsetning for utøvelse av lederskap, og tillit knyttes på den måten sammen med lederskap (Ekman, 2004, s. 29).

I studien kommer det også frem at dersom lærerne ikke har tillit til rektors faglige kompetanse og evne til å utføre skolens samfunnsmandat, så velger de å gå til en annen medarbeider i personalgruppa som de har profesjonell tillit til, og som da blir den uformelle lederen (Ekman, 2004, s. 114). Den uformelle lederen har i kraft av å ha lærernes tillit, stor påvirkningskraft på de øvrige lærernes yrkesutøvelse, selv om han ikke innehar den formelle makta (Ekman, 2004, s. 27). Rektor mister sin reelle posisjon som leder, selv om han fortsatt har den formelle makta i form av sin stilling som rektor. Lærerne velger heller å gå til den eller de uformelle lederne og be om råd og veiledning, fordi de ikke har tillit til rektor. Det kan bety at lærerne velger å ignorere rektors råd eller begynner å yte aktiv motstand eller det Luhmann (1999, s. 125-126) kaller kampstrategier. Dette kan være svært kritisk dersom den eller de uformelle lederne har andre verdier, holdninger og praksis med andre målsetninger enn det rektor har, og derfor leder lærerne i gal retning (Ekman, 2004, s. 27, s. 115). Rektor kan likevel påvirke eller tvinge lærerne til å utføre jobben i henhold til avtaler og pålagte arbeidsoppgaver til tross for deres motstand jf. makt (Blau, 2017; Yukl, 2010, sitert i Kirkhaug, 2019, s. 65) ved å benytte straffetiltak jf. tvangsmakt (Kirkhaug, 2019 s. 64-65) eller gi medarbeiderne attraktive goder jf. belønningsmakt (Kirkhaug, 2019, s. 65-66). Det betyr at rektor fratas en reell mulighet til å lede og påvirke lærerne uten å måtte ty til ulike former for maktbruk, som å benytte en belønning- og et ris bak speilet praksis. Lærernes atferd og jobbprestasjoner vil da være ytremotivert gjennom en belønning og straff metodikk, hvor lærerne ikke nødvendigvis har positive forventninger eller tiltro til at rektor har gode intensjoner eller vet hva han driver med (Kirkhaug, 2019, s. 45).

5.2.4 Tillit som en ressurs i forvaltning av skolens profesjonelle kapital.

Studien viser at lærernes tillit til rektor er en viktig ressurs for at de skal gi rektor informasjon og kunnskap om hvordan de selv har det og hvordan skolen som organisasjon fungerer. Dette bekreftes

av Grimen (2009, s. 74): «Tillit *letter overføring av informasjon og kunnskap*». Lærerne deler informasjon og kunnskap med rektor og stoler på at han benytter sin skjønnsmessige makt og forvalter dette på en måte som ivaretar lærernes behov (Grimen, 2009, s. 28). Dette kan ses i forhold til at rektor jf. Robinson (2014, s. 11, s. 40-41) er kompetent i rollen som rektor og bruker sitt profesjonelle skjønn, som også var et funn i studien. God innsikt og kunnskap om hva som fungerer bra, og hvilke utfordringer skolen har med hensyn til den enkelte lærer og gruppen som helhet, er viktig for at rektor skal kunne forvalte skolens profesjonelle kapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s.108-114), til elevenes beste. For å kunne lede og igangsette gode strategier for å nå skolens målsetning er det jf. studiens funn helt sentralt at rektor har innsikt og kunnskap om hva som er skolens suksessfaktorer og hvor skoen trykker. Tilgang på lærernes informasjon og kunnskap gir rektor et godt grunnlag for å kunne ta gode beslutninger ved å benytte sitt profesjonelle skjønn jf. beslutningskapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s.113-114) i forhold til hvordan skolens profesjonelle kapital skal ivaretas og forvaltes for å oppnå skolens målsetning. Rektor må vite hvordan han kan bidra til å hjelpe den enkelte læreren til å utvikle kunnskap og ferdigheter som den enkelte trenger for å mestre sin yrkesutførelse jf. humankapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 109-110), og samtidig styrke skolens sosiale kapital ved at relasjonene mellom lærerne styrkes slik at de lærer av hverandre i et profesjonsfelleskap (Hargreaves & Fullan, 2014, s.110-113). Et funn viser at rektor har en policy og klare systemer som kan ses i lys av systemtillit (Luhmann, 1999, s. 15, s. 24, s. 101), for å tilrettelegge for å lytte ut og reflektere sammen med lærere, mellomledere, tillitsvalgte og HMS-ansvarlig på riktige arenaer ut ifra sakens innhold og omfang. Funn viser at det i tillegg vektlegges å bruke god tid på å ta de viktige beslutningene. Studien viser til at dette fører til at rektor tar bedre beslutninger når det gjelder å ivareta skolens samfunnsmandat, med barnas beste som grunnleggende hensyn. Det at lærerne deler informasjon og kunnskap med rektor gjør at rektor har med seg flere nyanserte perspektiver inn i sine vurderinger når han tar beslutninger i sin komplekse ledelse. Dette betyr at rektor tar sin etiske forpliktelse på alvor og deler sine resonnementer jf. Robinson (2014, s. 45) og lytter til informasjon og kunnskap og benytter dette når han tar beslutninger i tråd med gjeldene lovverk. Hargreaves & Fullan (2014, s. 114) bekrefter at beslutningskapitalen økes ved å jevnlig innhente og nyttiggjøre seg av lærernes erfaring og innsikt over tid. Rektor kan da nyttiggjøre seg av dette ved å bringe lærernes innsikt og kunnskap inn i egne refleksjoner når han skal vurdere hvilke beslutninger som er til barnas beste. På den måten innhenter rektor viktig informasjon og kunnskap som han ikke selv har tilgang til, og som kan være et viktig og helt avgjørende bidrag for å ta beslutninger i forhold til hvordan han best mulig kan styrke skolen som en lærende organisasjon og forvalte skolens profesjonelle kapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s.108-114), til elevenes beste. Lærernes innsikt og kunnskap kan på

den måten bidra til at rektor får en dobbelkretslæring jf. (Argyris & Schön, 1996, s. 21), og at rektor i etterkant av en beslutning vil kunne gi lærerne en veloverveid og fundamentert begrunnelse for den beslutningen som tas.

Et annet funn var at barnets beste ble sett på som en ufravikelig faktor i beslutningsprosesser. Det kom tydelig frem at rektor tar alle sine beslutninger med utgangspunkt i hva som blir vurdert som barnets beste i tråd med gjeldene styringsdokumenter, ved å benytte sitt profesjonelle skjønn. Barnets beste som grunnleggende hensyn var en viktig verdi for informantene og blir på den måten en del av deres personlighet og kompetanse, og lærernes tillit vil være betinget av at dette tydelig kommer til syne i rektors handlinger i praksis (Luhmann, 1999, s. 81, s. 88). Det betyr at rektor alltid synliggjør at det navigeres etter hva som er barnets beste når beslutninger tas i ledelse av skolen som organisasjon. Dette er selvsagt helt i tråd med gjeldene styringsdokumenter, men også litt overraskende at det så tydelig og gjentatte ganger ble uttalt, på en oppriktig og troverdig måte, som viser at rektor er tro mot det samfunnsmandatet han er satt til å lede. Det er ikke overraskende at rektor følger lovverket med barnets beste som grunnleggende hensyn, med hensyn til at rektor opererer ut ifra vitenskapens og skolens samfunnsmandat (Luhmann, 1999, s. 15, s. 24, s. 101). Det er kanskje mer overraskende at det så tydelig ble uttalt gjentatte ganger i intervjusituasjonene, ut ifra at fokuset i intervjuet var rettet mot rektors forståelse av lærerens tillit til seg, som en ressurs i sin ledelse. Studien viser på den måten at rektor har en integritet som innebærer at alle beslutninger som tas av rektor må bekrefte skolens hovedprinsipper, som nettopp er at barnas beste alltid skal være det grunnleggende hensyn (Bryk & Schneider, 2002, sitert i Robinson, 2014, s. 42). Det er likevel først når rektor ikke benytter seg av muligheten for tillitsbrudd, ved å være tro mot sin overbevisning og personlighet i handlinger, at det kan forstås som at han har bestått tillitstesten (Luhmann, 1999, s. 90). Dette indikerer at rektor er kompetent i rollen som leder, fordi han forvalter skolens profesjonelle kapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s.108-114), til elevenes beste. Dette funnet kan ses i sammenheng med en modell for elevsentrert ledelse som fremhever tre ledelseshandlinger som «har størst påvirkning på elevenes læringsresultater» (Robinson, 2014, s. 11): å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer, og å bygge tillitsrelasjoner. Disse tre ledelsesferdighetene og de fire bestemmende faktorer for tillit; mellommenneskelig respekt, å ta personlige hensyn, være kompetent i rollen og utvise personlig integritet, kan ses å samsvare med hvordan informantene i denne studie beskriver profesjonell tillit (Robinson, 2014, s. 40-42).

Et annet funn viser at lærernes tillit til rektor er en ressurs for trivsel og mindre sykefravær. I studien kommer det frem at lærernes tillit til rektor er avgjørende for hele klimaet på skolen, fordi

det blir hyggeligere og mer moro for lærerne å jobbe der. Dette kan se i sammenheng med at tillit er enklere å forholde seg til enn mistillit. Tillit åpner for varierte opplevelser og muligheter, og gjør kommunikasjon og samhandling enklere, i motsetning til mistillit som er slitsomt og belastende fordi lærerne hele tiden må være på vakt og mistenksom overfor rektor og hans beslutninger (Luhmann, 1999, s. 25, s. 83). Man kan med andre ord være mer avslappa og trygg når en har tillit til rektor. Når det er moro å jobbe sammen så «kommer gjerne de gode resultatene av seg selv» (Spurkeland, 2017, s. 195). Det kan bety at du blir mer motivert og yter mer når du har det moro på jobb og trives. Lærernes tillit til rektor kan derfor ha innvirkning på deres arbeidskapasitet i form av at det frigir energi slik at de strekker seg lengre og yter mer enn de ellers ville gjort. Dette bekreftes av Spurkeland (2017, s. 195) som sier at når mennesker trives i felleskapet, kan de yte betraktelig mer enn det som er forventet. Et funn i studien er at når du har tillit til noen så vil du være lojal. Dette kan knyttes til prososial motivasjon (Birkeland et al., 2017, s. 77), hvor det er relasjonene til andre personer eller institusjoner som er selve motivasjonen, og som kjennetegnes av at medarbeiderne får en positiv holdning, er lojale og får en produktiv atferd, på bakgrunn av at de blir behandlet godt. Å bli behandlet godt av rektor kan forstås som det å få sine behov ivaretatt på en tilfredsstillende måte som er viktig faktor for å få tillit til rektor, og som gjør at lærerne kan føle seg forpliktet til å gjengjelde denne godheten i tråd med forpliktelsesbasert HR (Birkeland et al., 2017, s. 76-79). Tillit utløser ingen plikt, men fremmer forpliktelse ved at en befinner seg i en normativ atmosfære, som gjør tillitsbrudd mindre akseptable (Luhmann, 1999, s. 21, s. 116). Lærernes prososiale motivasjon kan derfor ses i tilknytning til å ha tillit til rektor, fordi det betyr at de opplever at de blir ivaretatt på en likeverdig måte ved at rektor utviser mellommenneskelig respekt og tar personlige hensyn ved å vise omsorg for lærernes profesjonelle og personlige liv (Robinson, 2014, s. 41). Rettferdighetsopplevelse er viktig for den prososiale motivasjonen (Birkeland et al., 2017, s. 79). Likeverdig behandling kan ses å være en viktig faktor for trivsel som gjerne er knyttet til at du er trygg på at rektor ivaretar dine behov, og at du får den hjelpen du trenger for å mestre jobben din på en tilfredsstillende måte. Trygghet og mestring fører ofte til trivsel, og «tillitsrelasjoner gir mindre mentale helseplager og stress og færre symptomer på sinne, angst, frustrasjon, depresjon og frykt» (Spurkeland, 2017, s. 16). Rektor kan på den måten ha innvirkning på lærernes helse (Spurkeland, 2017, s. 46). Ved å minske mistriivsel og mentale helseplager kan vi anta at sykefraværet blir lavere.

5.2.5 Tillit en ressurs som et ledelsesverktøy.

Et funn i studien er at tillit blir sett på som et helt sentralt ledelses verktøy. En informant stilte seg i tillegg undrende til om det fantes noe annet ledelsesverktøy en tillit. Det kommer frem i studien at

lærernes tillit er helt avgjørende for at rektor skal kunne påvirke og lede lærerne til å utføre arbeidet i tråd med skolens samfunnsmandat. Det blir sagt i studien at det ikke går an og få til noe uten tillit, noe som kan ses i lys av at ledermakt kan være «den mest sentrale effekten av tillit» (Kirkhaug, 2019, s. 52). Det kan forstås som at god ledelse fordrer at rektor får tildelt tillit av lærerne, slik at rektor kan komme i posisjon til å påvirke og utøve ledelse i tråd med skolens samfunnsmandat, fordi tillit åpner opp et stort handlingsrom som gir uante muligheter som en ikke kunne våget å håpe på uten lærernes tillit (Luhmann, 1999, s. 61, s. 83; Grimen, 2009, s. 75). Dette fordi lærerne er trygge på at rektor er kompetent i rollen som skolens leder, og derfor stoler på at rektor utviser profesjonelt skjønn og tar beslutninger og vurderinger som vil ivareta deres interesser og behov på en tilfredsstillende måte (Grimen, 2009, s. 64; Robinson, 2014, s. 11, s. 45).

At tre av fire informanter benyttet ordet verktøy eller ledelsesverktøy ble i denne studien vurdert som et overraskende funn, sett i lys av at tillit kan ses å være både et psykologisk fenomen og sosialt fenomen (Luhmann, 1999, s. 34) i motsetning til at verktøy kan assosieres med noe instrumentelt, som innebærer å ha fokus på mål og måloppnåelse (Luhmann, 1999, s. 45). Tillit er i motsetning til dette ikke en «cost-benefit-analyse» (Luhmann, 1999, s. 20) eller en presis kunnskap. I studien kommer det tydelig frem at rektor må fremstå som tillitsfull i likhet med Luhmann (1999, s. 88), for at lærerne skal få tillit til ham. Hvordan man fremstår er viktig for å bygge personlig tillit, og det er derfor viktig at rektor fremstår akkurat som den han er (Luhmann, 1999, s. 22). Dersom rektor benytter et handlingsmønster som ikke gjenspeiler hans personligheten i et forsøk på å bygge opp en tillitsrelasjon, så vil det raskt føre til at det stilles et spørsmål om motiv og kausalitet (Luhmann, 1999, s. 84-85). Studien viser at lærernes tillit til rektor er sårbar, og lett kan ødelegges dersom ikke rektor oppleves som oppriktige og troverdige. Det innebærer at dersom rektor fremstår som kalkulert og prøver å oppnå tillit kun for en spesifikk måloppnåelse, så vil det raskt føre til mistillit (Luhmann, 1999, s. 20-22). Tillit må fortjenes og innebærer at lærerne må ta en intern beslutning om å ha tiltro til sine egne vurderinger av fremtidige muligheter og beredskap, vel vitende om at det kan gå galt (Luhmann, 1999, s. 20, s. 31). Tillit innebærer å være i nåtiden hvor egen fremtid blir en horisont som åpner opp for fremtidige muligheter (Luhmann, 1999, s. 44). Å bruke tillit instrumentelt kan forstås som at rektor kun følger en ferdig oppskrift og benytter en handlingsteori jf. enkelkrets læring (Argyris & Schön, 1996, s. 20-21, s. 93) på en gitt måte fordi oppskriften sier at tillit gir god effekt på rektors ledelse. Det betyr at det er resultatet som styrer handlingen, og at det ikke er rektors holdninger og verdier jf. dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1996, s. 21) som er styrende for hans handlingsteori. Dette er i seg selv et paradoks fordi funnene i studien viser at lærernes tillit til rektor betinger at hans handlinger må styres og gjenspeiles av hans

verdier og holdninger i form av hans personlighet jf. Luhmann (1999, s. 81, s. 84) og vise sin integritet (Bryk & Schneider, 2002, sitert i Robinson, 2014, s. 42). Studien viser at informantenes forståelse av tillit derfor ikke kan assosieres med noe instrument, fordi det handler om å være autentisk og ekte i form av å være oppriktig, troverdig og pålitelig, og tro mot egne verdier og holdninger for at lærerne skal få tillit til rektor. Det vil derfor være vanskelig å forestille seg at det er mulig å opparbeide seg og benytte tillit instrumentelt, fordi tillit jf. studiens funn, Luhmann (1999, s. 20-21, s. 81) og Grimen (2009, s. 61, s. 76) ikke er noe du kan kreve, men noe som må opparbeides over tid og som er sårbart for svik.

Funnet som knytter tillit til ordet verktøy eller ledelsesverktøy, kan være et resultat av spørsmålsformuleringen: Hvordan tenker du om tillit benyttet som et ledelsesverktøy? Men en slik spørsmålsformulering kunne også vært provoserende dersom dette strider mot egne holdninger og verdier, og kunne resultere i sterke protester fordi det kunne oppleves som umoralsk og etisk forkastelig. I tillegg benevner to av informantene også at relasjoner er et av de viktigste verktøyene de har i ledelse, spontant i en annen setting, uten at intervjueren hverken benyttet begrepet relasjon eller ordet verktøy. Det gir mening at informantene benevner relasjoner som verktøy når de benevner tillit som verktøy, fordi informantene forstår tillit som noe som oppstår i relasjoner som er i tråd med at tillit kan ses som et psykologisk fenomen som oppstår i sosialt samspill (Luhmann, 1999, s. 34). Bruk av begrepene verktøy og det å ha ei rik verktøykasse kan også ses i forbindelse med at dette er begreper som har vært og fremdeles blir benyttet med en selvfølgelighet, både i forhold til pedagogisk praksis og ledelse. Eksempler på dette kan ses i både nasjonale styringsdokumenter: «Lærerplaner er styringsdokumenter og faglige og pedagogiske verktøy for skolene» (NOU 2014: 7, s. 96), og i faglitteratur hvor lederdyktighet kan ses å være avhengig av at lederen har en innholdsrik verktøykasse (Kirkhaug, 2019, s. 40). Men hva mener rektorene egentlig når de benytter begrepene verktøy? Funnene viser at rektorene er opptatt av egen væremåte, holdninger og praksis og at tillit som et ledelsesverktøy derfor kan ses i lys av «at lederen må kunne ta i bruk flere sider ved seg selv og kunne variere sin atferd overfor medarbeiderne på mange måter» (Kirkhaug, 2019, s. 41). Tillit som et ledelsesverktøy kan da i større grad assosieres med pedagogisk ledelse og det å ha en verdibasert pedagogisk praksis for hvordan rektor skal forvalte skolens profesjonelle kapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 25-28, s. 108-114) for å kunne utføre skolens samfunnsmandat, i tråd med gjeldene styringsdokumenter. Rektor må på den måten tilpasse seg og ta ansvar i møte med lærerne for å nå skolens målsetning (Kirkhaug, 2019, s. 42). Dette kan forstås som at rektor må kunne anvende sin faglige kunnskap og være kompetent i rollen som rektor for å kunne ta gode beslutninger til elevenes beste (Robinson, 2014, s. 11, s. 40-41; Luhmann, 1999,

s. 15, s. 24. s. 31, s. 54, s. 101; Grimen, 2009, s. 35, s. 65). Rektorenes bruk av begrepet verktøy og ledelsesverktøy kan derfor ses å handle om at rektor opplever at tillit er grunnleggende for komme i posisjon til å kunne ha innflytelse, påvirke og lede lærerne på skolen.

Et interessant funn er at informantenes forståelse av ledelse har bemerkelsesverdig mange sammenfallende likhetstrekk med de positive konsekvensene som rektorene hevder lærernes tillit til dem gir i deres skoleledelse. Studien viser at rektorenes forståelse av egen ledelse innebærer det å lede lærerne i samme retning og løfte sammen for å utføre det samfunnsoppdraget de er satt til å utføre. Det relasjonelle aspektet og det å ivareta lærerne og unngå støy og konflikter blir også vektlagt, i tillegg til at rektor må ha oversikt og vite hva som skjer i organisasjonen for å kunne forvalte lærernes ressurser til det beste for den enkelte, fellesskapet og skolens samfunnmandat. Informasjon som skaper forutsigbarhet og trygghet, blir også fremhevet i tillegg til det å ta gode beslutninger hvor barnets beste alltid er det grunnleggende hensyn. Et hovedfunn er derfor at lærernes tillit til rektor er helt avgjørende for mange av rektors lederoppgaver. Dette fremkommer av studiens øvrige funn som viser at lærernes personlige og profesjonelle tillit er en viktig resurs for at rektor skal komme i posisjon til å lede lærerne.

6 Avslutning og konklusjon

Denne oppgaven hadde som mål å belyse rektor sin forståelse av fenomenet tillit sett i et ledelsesperspektiv, hvor det sentrale var å se på rektor sin forståelse av lærernes tillit til seg som leder, som en ressurs i sin ledelse. For å kunne besvare problemstillingen var det også sentralt å kartlegge rektorenes forståelse av fenomenet tillit.

Hovedfunnene i studien er at tillit er vanskelig å definere og ofte blir tatt for gitt (Luhmann, 1999, s. 31; Grimen, 2009, s. 12). Informantene tilnærmet seg tillit som fenomen ved å beskrive egenskaper og konkret hva som skjer i relasjoner som kjennetegnes av tillit, uten å definere tillit som fenomen. Studien viser at personlige egenskaper som oppriktighet og troverdighet, det å være autentisk, ekte, lojal og ha integritet ble vektlagt av alle informantene i personlig tillit, i tillegg til at du må bevise at du er til å stole på. Det fordrer at det må være et samsvar mellom det som sies og det som gjøres i praksis, og at handlingene gjenspeiler personens personlighet (Luhmann, 1999, s. 81, s. 84; Grimen, 2009, s. 50, s. 61; Bryk & Schneider, 2002, sitert i Robinson, 2014, s. 42). Studien viser at tillit handler om å være trygg på- og ha positive forventninger til å få ivaretatt egne behov, uten å måtte ta forholdsregler, også i ekstremt vanskelige situasjoner (Luhmann, 1999, s. 90; Grimen, 2009, s. 19, s. 26). En respektfull og åpen kommunikasjon og samhandling ble også fremmet som viktige faktorer i personlig tillit. Studiens funn viser imidlertid at personlige egenskaper og beviser på at du er til å stole på, og de øvrige elementene i personlig tillit er grunnleggende også i profesjonell tillit. Det er derfor vanskelig å trekke et helt klart skille mellom personlig og profesjonell tillit, nettopp fordi profesjonell tillit fordrer at du må ivareta lærerne både på det personlige og profesjonelle planet (Grimen, 2009, s. 35; Robinson, 2014, s. 41). Selv om det er en flytende overgang mellom disse to tillitsformene så viser studien at spesifisert faglig profesjonskunnskap er en avgjørende og viktig faktor for profesjonell tillit, som setter et tydelig skille mellom personlig og profesjonell tillit. Rektors erfaring som yrkesutøver av lærefaget var også et sentralt funn med hensyn til å få tildelt og gjøre seg fortjent til lærernes profesjonelle tillit. Et viktig funn er derfor at en kombinasjon av akademiske og empirisk kompetanse styrker rektors legitimitet og profesjonelle tillit hos lærerne.

Et hovedfunn, når det gjelder rektor sin forståelse av lærernes tillit til seg som leder, som en ressurs i sin ledelse, er at ledelse nettopp er betinget av at rektor har lærernes tillit. Uten deres tillit så mister rektor muligheten til å ha en reell påvirkningsmulighet, uten å måtte ta i bruk makt i ordets rette forstand, fordi tillit påvirker at ting skjer. Et annet overraskende hovedfunn var at informantene var tydelig på at lærernes tillit var et helt sentralt og avgjørende ledelsesverktøy. En

av informantene stilte seg umiddelbart undrende til om det fantes noe annet ledelsesverktøy enn tillit. Overraskende med hensyn til at verktøy tradisjonelt kan assosieres med noe instrumentelt, som en «cost-benefit-analyse» (Luhmann, 1999, s. 20), i motsetning til at tillit er et psykologisk og sosialt fenomen. Studien viser at dersom rektor opparbeider seg tillit hos lærerne kun for å nå oppsatte mål, vil rektor rask miste lærernes tillit fordi han vil fremstå som kalkulert. På den måten kan ikke tillit være et ledelsesverktøy i ordets rette forstand, men ut ifra studiens funn være en essensiell viktig og avgjørende ressurs i ledelse. Studien viser at tillit er et sårbart fenomen som det tar lang tid å bygge opp, men som kan ødelegges av en eller to dårlige beslutninger som går negativt ut over andre, avhengig av opplevd alvorlighetsgrad (Luhmann, 1999, s. 21-22, s. 66; Grimen, 2009, s. 33). På en annen side kan tillit ses å være robust i den forstand at det kan opparbeides en tillitskapital som gir rektor en viss kreditt, som gjør at lærerne tåler noen ugunstige opplevelser og erfaringer uten at tilliten til rektor nødvendigvis blir brutt (Luhmann, 1999, s. 67; Kirkhaug, 2019, s. 52). Dette gir også rektor en mulighet til å reparere tillitsrelasjonen i etterkant av at han har overskrevet atferds kritiske terskler, ved at han gis muligheten til å forklare, skape mening og gjøre opp for seg i møte med lærerne. Studien er tydelig på at tillit gir rektor et større handlingsrom som gir nye samhandlings- og kommunikasjonsmuligheter som kan øke sannsynligheten for å nå skolens målsetninger, ved at rektor kommer i posisjon til å hjelpe og påvirke lærerne til å mestre deres yrkesutøvelse til felleskapet, og barnas beste (Luhmann, 1999, s. 83; Grimen, 2009, s. 75; Kirkhaug, 2019, s. 52; Spurkeland, 2017, s. 18). Tillit gjør det også enklere og løse komplekse og vanskelige saker, og gjør at rektor våger å igangsette utviklingsarbeid han ellers ikke hadde våget fordi lærernes tillit gir ham tro på at han kan lykkes med et endringsarbeid (Luhmann, 1999, s. 83). Et funn viser at det å forfordele goder som ikke andre får, er en kritisk og ødeleggende faktor for lærernes tillit til rektor, fordi det er viktig å bli behandlet som et likeverdige og respektabelt medlem av personalgruppa. Tillit gir rektor tilgang til viktig informasjon og kunnskap fra lærerne, om hva som skjer i organisasjonen, noe som kan ses å være en avgjørende faktor for at rektor skal kunne benytte sin kompetanse og sitt profesjonelle skjønn til å ta gode beslutninger som ivaretar og forvalter skolens profesjonelle kapital, i tråd med gjeldene lovverk. Studien viser at rektor har systemer for involvering og refleksjon sammen med lærere, teamledere og tillitsvalgte ut ifra sak og omfang, noe som gjør at han tar bedre beslutninger, med elevenes beste som grunnleggende hensyn. Barnets beste var et ufravikelig prinsipp for alle rektorene i deres beslutningstaking, og ble uttalt gjentatte ganger i intervjusituasjonene, noe som viser rektorenes integritet, som er viktig for tillit (Luhmann, 1999, s. 84; Grimen, 2009, s. 42, s. 50; Bryk & Schneider, 2002, sitert i Robinson, 2014, s. 42). I tillegg viser et funn at lærernes tillit til rektor er en ressurs for trivsel og mindre sykefravær.

Funnene må ses i lys av at oppgaven har benyttet et kvalitativ metodedesign, hvor det er gjennomført semistrukturerte intervjuer som datainnsamlingsmetode. Hvorpå det alltid vil være en reell mulighet for at intervjuerens kognitive bias kan ha innvirkning på spørsmålene som stilles, responsen på informantenes svar, og hvordan dataene blir tolket og fremstilt. Dette er det viktig å være klar over når en leser eller benytter studiens funn. Det at det ble gjennomført et prøveintervju med en rektor, og at den opprinnelige deduktive teorien i studien ble byttet ut med annen relevant teori ut ifra studiens funn, kan imidlertid være en styrke det er verdt å legge merke til med hensyn til studiens validitet.

Studien har bidratt til å belyse et tema som det generelt oppleves å være lite teori og forskning på. Studien kan derfor være et viktig bidrag for å løfte lærernes tillit til rektor som en viktig ressurs i rektors ledelse, i arbeidet med å løse det samfunnsoppdraget rektor er satt til å utføre i tråd med gjeldene lovverk, til barnets beste. Denne studien kan være en motsats til forskningsfeltet som hovedsakelig har hatt søkelyset på i hvilken grad skoleeier og rektor skal tildele lærerne tillit og autonomi i deres yrkesutførelse. Studien kan på den måten bidra til at rektorer, teamledere og skoleeiere får en dypere og mer nyansert forståelse av tillit som fenomen, og hvilken ressurs lærernes tillit faktisk kan være i skoleledelse, i og med at studien er tydelig på at lærernes tillitt til rektor er en viktig og avgjørende faktor for å lykkes i ledelse. Med hensyn til at studien vurderte det som spennende og relevant å se om skolestørrelse kunne ha noe å si for rektorenes forståelse av lærernes tillit til seg som leder, som en ressurs i sin ledelse, så fant studien ingen tydelige forskjeller som kunne tillegges skolestørrelsen.

På grunn av oppgavens omfang så fikk jeg ikke mulighet til å ta et dypdykk i forholdet mellom tillit som fenomen og makt som begrep. Det kunne ved et senere tidspunkt være både spennende og lærerikt å se nærmere på dette i et ledelsesperspektiv.

Hovedkonklusjonen på studien er at lærernes tillit til rektor er en sentralt og helt grunnleggende ressurs i rektor sin ledelse. Tillit er avgjørende for at rektor skal kunne ivareta og forvalte skolens profesjonelle kapital til elevenes beste. Lærernes tillit til rektor gir rektor tilgang på viktig informasjon og kunnskap om hvordan skolen som organisasjon fungerer, noe som er en avgjørende faktor for at rektor skal kunne ta gode beslutninger til elevenes beste. Denne tilliten gir rektor et utvidet handlingsrom med et stort potensial for utvikling av nye samhandlingsmønster og kommunikasjonsmuligheter, som ville vært utenkelig uten lærernes tillit (Sørhaug, 1996, s. 22; Luhmann, 1999, s. 83; Grimen, 2009, s. 74-75; Robinson, 2014, s. 40-41). Lærernes tillit til rektor er helt avgjørende for at rektor skal kunne være en reell leder som er i posisjon til å påvirke lærerne

til å i fellesskap oppfylle skolens samfunnsmandat, i tråd med gjeldene styringsdokumenter uten å måtte benytte seg av makt. Lærernes tillit fordrer at rektor har en akademisk skolefaglig kompetanse, hvor denne tilliten forsterkes ytterligere når rektor også har en empirisk kompetanse fra egen yrkesutøvelse som lærer, som gjør at han kan benytte seg av eksempelets makt.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Andre opplagan.). Studentlitteratur.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Addison-Wesley.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Struktur, HR, politikk og symboler* (6. utg.). Gyldendal Akademiske.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Ekman, G. (2004). *Fra prat til resultat: om lederskap i hverdagen*. Abstrakt forlag.
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Innst. 19 S (2016-2017). Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.
<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-019s/?all=true>
- Kirkhaug, R. (2019). *Lederskap: Person og funksjon* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Norsk senter for forskningsdata. Hentet 17. september 2021 fra <https://nsd.no>
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 284-301). Universitetsforlaget.

- Luhmann, N. (1999). *Tillid: en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. Hans Reitzels forlag.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt: Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S. & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *The Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Skandsen, T., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring: En håndbok for Skoleledere*. Gyldendal akademisk.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse*. (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Stortinget. (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet: Meld. St. 28 (2015-2016), Innst. 19 S (2016-2017)*. Hentet 3. mai 2021 fra
<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Vedtak/Vedtak/Sak/?p=65336>
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse: Makt og tillit i moderne organisering*. Universitetsforlaget.
- Sørreime, Ø. (2020). *Tillit og styring i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Øhra, M. (2015). Skolebasert kompetanseutvikling: samhandling som fremmer læreres læring. I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling: Organisasjonslæring for delingskultur* (s. 227-251). Gyldendal akademisk.
- Birkeland, I. K., Dysvik, A. & Kuvaas, B. (2017). Forpliktende HR i skolen: Hvordan skoleledere kan utvikle læreres prestasjoner og indre motivasjon gjennom evidensbasert HR. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 73-96). Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

I dette skrivet får du informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for deg.

Formål

Tema for denne masteroppgaven er forståelsen av begrepet tillit i et ledelsesperspektiv. Tillit i denne oppgaven er begrenset til å se på rektor sin forståelse av medarbeideres tillit til seg som leder, og problemstillingen er:

«Hvordan påvirkes rektors ledelse av deres forståelse av begrepet tillit og betydningen av medarbeideres tillit til rektor?»

Jeg har tre forskningsspørsmål:

1. Hvilken betydning legger rektor i begrepet tillit?
2. Hvordan opplever rektor medarbeidernes tillit til seg som rektor, som en ressurs i sin ledelse?
3. Hvordan opplever rektor forholdt mellom makt og tillit-, og betydningen av dette, i sin ledelse?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette prosjektet er en Masteroppgave og Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor er du inkludert i studien?

Etter avtale fra telefonsamtale sender jeg deg mer informasjon om prosjektet mitt i dette skrivet.

Jeg skal intervju fire rektorer fordelt likt på to kommuner. Utvalget i undersøkelsen er gjort som et formålsutvalg der jeg har lett etter to kommuner med ulikt styringssett. Kommunene har blitt valgt ut fra informasjon på hjemmesidene, i tillegg til praktiske hensyn som geografisk avstand i forhold til kjøreavstand fra min bostedskommune.

Jeg har ikke tilknytning til skolene i din kommune. Skolen din er derfor valgt ut fra en oversikt over kommunens barneskoler på kommunens hjemmeside. Jeg ønsker å intervju to barneskolerektorer, ved to skoler med ulik størrelse målt i elevantall, i hver kommune. Jeg har ingen andre kriterier for utvalget av rektorer/informanter.

Jeg ønsker å få tilbakemelding i løpet av en uke på grunn av tidsperspektivet på prosjektet, og vil derfor ringe deg tilbake etter en uke, for å få et endelig svar.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Prosjektet innebærer at du setter av en time til et intervju. Intervjuet vil være en samtale mellom deg og meg, på din skole eller et annet sted i din kommune. Det forventes ikke at du skal sette av tid til forberedelse eller reise.

I intervjuet vil jeg benytte en intervjuguide bygget på de tre overnevnte forskningsspørsmålene. Guiden inneholder et gitt antall forhåndsbestemte åpne spørsmål og noen mulige oppfølgingsspørsmål. De åpne spørsmålene vil jeg stille alle de fire rektorene, slik at jeg får et

sammenligningsgrunnlag når jeg skal svare på problemstillingene mine. I tillegg kommer jeg til å stille deg oppfølgingsspørsmål ut fra samtalen vår for å utdype interessante svar og utsagn som du kommer med underveis i intervjuet. Jeg ser på dette som en unik mulighet til å kunne tilegne meg ny og spennende kunnskap gjennom din kompetanse og din forståelse av hvilken rolle medarbeidernes tillit til ledelsen spiller inn i din ledelse.

Du kan trekke deg

Det er frivillig å delta. Før oppgaven er publisert kan du når som helst trekke deg fra deltagelsen i dette forskningsprosjektet. Du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger og data vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene gitt i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuet for å kunne gjengi dine svar og utsagn ordrett. Det vil benyttes en diktafon på nettskjema.no hvor Universitetet i Oslo garanterer for sikkerheten i oppbevaring av personlige opplysninger. Kun jeg vil ha tilgang til dine personopplysninger og de vil ikke gjengis i transkribering eller oppgave. I datamaterialet representeres du kun gjennom en kode eller et fiktivt navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres i prosjektet. Når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent (etter planen juni 2022) vil samtykkeskjemaer og lydopptak på diktafonen på nettskjema.no automatisk slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- å trekke deg
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Har du har spørsmål til studien, ønsker å vite mer eller å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Meg Karin Elise Arnesen kelis-ar@online.no tlf. 98253301
- Min veileder ved Universitetet i Sørøst-Norge Pernille Jahnsen Berg Pernille.Berg@usn.no
- Vårt personvernombud på USN: Paal Are Solberg personvernombud@usn.no

Har du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med NSD – Norsk senter for forskningsdata AS – på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Jeg håper at du har lyst til å være med i mitt prosjekt, og at jeg får muligheten til å intervju deg.

Med vennlig hilsen

Karin Elise Arnesen

Pernille J. Berg

Forsker

Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Forståelsen av begrepet tillit i et ledelsesperspektiv», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Lydopptak av intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan påvirkes rektors ledelse av deres forståelse av begrepet tillit, og betydningen av medarbeideres tillit til rektor?

Forskningsspørsmål	Åpne spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Punktliste
Hvilken betydning legger rektor i fenomenet tillit?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva er tillit? 2. Hvordan forstår du personlig og profesjonell tillit? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hva kjennetegner tillit? • Hva kjennetegner personlig tillit? • Hvilken betydning har personlig tillit for deg som rektor? • Hva kjennetegner profesjonell tillit? • Hvilken betydning har profesjonell tillit for deg som rektor? • Hva kjennetegner medarbeideres tillit til skolen som organisasjon? • Hva kjennetegner medarbeideres tillit til rektor som leder? 	<ul style="list-style-type: none"> • Egenskaper/verdier • Relasjonell tillit <ul style="list-style-type: none"> ○ Egenskaper/verdier ○ Kommunikasjon • Institusjonell tillit <ul style="list-style-type: none"> ○ Profesjonalitet ○ Regler, strukturer, rutiner ○ Kommunikasjon ○ Informasjon ○ Beslutninger • Kalkulert tillit <ul style="list-style-type: none"> ○ Egenskaper ○ Faktorer/elementer ○ Goder/sanksjoner
1. Hvordan opplever rektor medarbeidernes tillit til seg som rektor, som en ressurs i ledelse?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva er betyr ledelse for deg? 2. Hvilken betydning tillegger du dine medarbeideres tillit til deg som rektor, i din ledelse? 3. Hvordan jobber du bevisst og målrettet med å styrke 	<ul style="list-style-type: none"> • Hva kjennetegner din leder stil? • Hvordan kan medarbeideres tillit til deg som rektor ha en positiv innvirkning på din ledelse? • Hvordan kan medarbeideres tillit til deg som rektor påvirke din ledelse av skolen som en lærende organisasjon, til beste for elevene? • Hvordan jobber du konkret med å opparbeide deg tillit 	<ul style="list-style-type: none"> • Frigjørende funksjon • Tjenende funksjon • Demokratisk • Sosial kreditt • Profesjonell kapital • Human kapital • Sosial kapital • Beslutningskapital • Utviklingsarbeid

	<p>medarbeiders tillit til deg som rektor?</p> <p>4. Hvordan tenker du om tillit benyttet som et ledelsesverktøy?</p>	<p>hos dine medarbeidere?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan tenker du tillit benyttet som et ledelsesverktøy i forhold til etikk? 	
<p>1. Hvordan opplever rektor forholdt mellom makt og tillit i ledelse, og hvilken betydning dette har i ledelse?</p>	<p>1. Hva legger du i begrepet makt?</p> <p>2. Hvordan kan tillit fra dine medarbeidere gi deg som rektor makt?</p> <p>3. Hvordan kan forholdet mellom tillit og makt gi deg etiske utfordringer?</p> <p>4. Hvordan forvalter du tillit og makt på en etisk forsvarlig måte?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • På hvilken måte opplever du å ha makt som rektor? • Hvordan forvalter du den makten du har som leder? • Hvordan kan måten du forvalter din makt som rektor styrke eller svekke medarbeiders tillit til deg som rektor? • Hvordan og på hvilke grunnlag tar du beslutninger? -hva og hvordan informerer du medarbeidere om dette • Kan medarbeideres tillit til deg som rektor ha negativ innvirkning på din ledelse evt på hvilken måte? • Hvilke verdier ligger til grunn for dine beslutninger når du bruker den makten du har fått gjennom medarbeideres tillit til deg som rektor? 	<ul style="list-style-type: none"> • Intensjonen • Sosial kreditt • Profesjonell kapital • Human kapital • Sosial kapital • Beslutningskapital • Utviklingsarbeid