



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for biovitenskap, fiskeri og økonomi

Hit, men ikke lengre – en studie om ledelse av kunnskapsarbeidere

Hvilke forventninger har kunnskapsarbeidere i skolen til ledelse

Gunn Iren Helgesen og Åse Marie Gjerdrum

Masteroppgave Erfaringsbasert Master i ledelse BED-3906-1 Juni 2022

Forord

Det å skrive denne masteroppgaven om ledelse av kunnskapsarbeidere har vært en lærerik prosess. Det har tidvis vært krevende og det har tatt mye av fritiden vår, men det har vært svært motiverende. Det ble bare mer og mer motiverende jo nærmere vi kom analysedelen og fikk se resultatet av vår forskning. Covid blandet seg inn i prosessen vår og kompliserte noe, men vi fikk utført intervjuene våre innimellom karantener og «trafikklysmoell»

Vi må her benytte anledningen til å takke våre flotte og samarbeidsvillige respondenter uten deres åpenhet, velvilje og hukommelse hadde det ikke vært noen masteroppgave og ingen ny forståelse om hvordan lærere i videregående skole ønsker å bli ledet.

Vi har hatt gode støttespillere for å kunne gjennomføre denne oppgaven. Vi vil takke vår arbeidsgiver med Michael Erstad i spissen, for å ha lagt til rette for oss i løpet av de 3 årene studiet har vart. Vi må også takke vår veileder Svein Tvedt Johansen for veldig god veiledning og raske tilbakemeldinger underveis i denne prosessen.

Vi har heldigvis ikke små barn som vi har måtte ta hensyn til, men våre menn har nok til tider merket at vi har vært studenter. De har måttet underholde seg selv, og vi retter en takk til Nils Foshaug og Helge Arne Helgesen for stor tålmodighet og forståelse.

Vi er enige om at vi ikke skal begi oss ut på dette igjen, men at vi kommer til å savne samarbeidet. Det har vært ei flott tid!

Harstad 1. juni 2022

Åse Gjerdrum og Gunn Iren Helgesen

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven var å få økt innsikt om ledelse av kunnskapsarbeidere i skolen. Problemstillingen vår var «Hvilke forventninger har kunnskapsarbeidere i skolen til ledelse». Vi har hatt som mål å utarbeide en ny forståelse om ledelse av kunnskapsarbeidere i skolen, med bakgrunn i deres forventninger.

Før vi startet datainnsamlingen hadde vi en tanke om at lærere ikke ønsket så mye ledelse og at deres forventninger til ledelse skilte seg fra andre ansattes forventninger.

I tilegnelsen av litteratur og teori om ledelse og ledelse av kunnskapsarbeidere, oppdaget vi at det meste som var gjort av tidligere forskning på området hadde perspektiv «ovenfra og ned». Med dette mener vi at denne forskningen hadde utgangspunkt i lederens perspektiv. Vi ønsket å forske «nedenfra og opp», ved å ta utgangspunkt i kunnskapsarbeiderens forventninger til ledelse.

I vår studie er lærere i den videregående skolen, kunnskapsarbeiderne. Vi valgte å bruke Kritisk hendelsesteori som vår metode. Bakgrunnen for å benytte oss av kritiske hendelser var vårt ønske om å samle empiri som ikke var knyttet opp mot respondentenes antagelser om hva god ledelse var. Vi fikk ved hjelp av individuelle intervju av åtte respondenter, tilgang til hendelser om opplevd ledelse. Vi ønsket å studere forventningene respondentene hadde til ledelse med utgangspunkt i spesifikke hendelser. Funnene våre presenterte vi for respondentene i et fokusgruppeintervju. I fokusgruppeintervjuet fikk vi drøftet funnene og belyst mulige mønstre og motsetninger. Datainnsamlingen gav oss et rikt antall hendelser og utsagn som vi analyserte opp mot teori om forventninger og utvalgte ledelsesteorier.

I analysen vår så vi at teorien ikke helt stemmer i forhold til de forventningene lærerne har til sin leder. Vår forskning viser at leder må bruke forskjellige lederstiler når de skal lede lærere. De ulike lederstilene avhenger ikke bare av situasjoner som tidligere forskning viser, men om ledelsen foregår i lærerens kjerneaktivitet eller rammene rundt. Kunnskapsarbeideren ønsker ledelse i rammene rundt sin kjerneaktivitet. De ønsker også ledelse om det oppstår praktiske hindringer for deres kjerneaktivitet. Kunnskapsarbeideren sier ja til ledelse, men de ønsker ro og tillit fra leder i utførelsen av jobben. **«Hit, men ikke lengre»**

Nøkkelord: skole, kunnskapsarbeid, kunnskapsarbeidere, forventninger, ledelse, autonomi.

Innhold

Forord	ii
Sammendrag	iii
1 Innledning og bakgrunn	3
1.1 Introduksjon	3
1.2 Problemstilling	4
1.3 Kontekst - Hverdagen til læreren i den videregående skolen	5
2 Teori	8
2.1 Kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeidere	9
2.2 Ledelse	13
2.3 Forventninger til ledelse	18
3 Metode	22
3.1 Design	23
3.2 Kritisk hendelsesteknikk	24
3.3 Individuelle intervju	25
3.4 Fokusgrupper	26
3.5 Utvalg og kriterier	28
3.6 Etske refleksjoner	30
3.6.1 Nærhet og distanse	31
3.6.2 Reliabilitet	32
3.6.3 Validitet	34
3.7 Analyse	35
4 Empiriske funn og analyse	37
4.1 Ansvar og tydelighet	38
4.2 Autonomi og tillit	41
4.3 Tilgjengelighet	44

4.4	Relasjon	46
4.5	Sammenfatning av kategoriene	48
4.6	Mulige mønster i funnene våre	49
4.7	Mulige motsetninger i funnene våre	50
5	Diskusjon og veien videre	52
5.1	Oppsummering av funn	52
5.2	Mulige svakheter	58
5.3	Overførbarhet.....	59
5.4	Videre forskning og implikasjoner for praksis	59
	Referanseliste	61
	Vedlegg 1 Informasjonsskriv	65
	Vedlegg 2 Intervjuguider	68
	Vedlegg 3 Eksempel på første kategorisering.....	72

Figurliste

Figur 1	lærernes arbeid.....	5
Figur 2	Lærerens handlingsrom	6
Figur 3	Forenklet organisasjonskart for videregående skole i vest.....	8
Figur 4	Fiedlers kontigens-teori	15
Figur 5	Ulike perspektiver.....	21
Figur 6	Funn kategorier.....	53
Figur 7	Funn lederstiler	56

Tabelliste

Tabell 1	Oversikt over kategoriserte situasjoner.....	54
----------	--	----

1 Innledning og bakgrunn

1.1 Introduksjon

Vår interesse for temaet ledelse av kunnskapsarbeidere i skolen, har oppstått under arbeidet med masterstudiet i ledelse. Vi jobber begge i videregående skole, en av oss som mellomleder/personalleder den andre i en koordinatorfunksjon. Vi jobber i en kunnskapsbedrift med ansatte fra ulike kompetanseområder og vi opplever til tider spenningen mellom lærere og deres ledere.

Vi har ingen hypotese om hvilken ledestil som eventuelt ville være best i forhold til ledelse av lærere i den videregående skolen. Å lede kunnskapsarbeidere handler ikke bare om lederstil, det handler også om at leder legger til rette for autonomi, kompleksitet og fleksibilitet i deres omgivelser. Det handler også om å legge til rette slik at kunnskapsarbeideren får mulighet til å være produktiv (Sandvik, 2011a). Ledelse av kunnskapsarbeidere utfordrer dagens ledere fordi det mangler forskning på dette området. Vi vet ikke nok om hvilken lederstiler som passer til de ulike virksomhetene og i ulike situasjoner. Sandvik (2011a) mener at dette bør være sentralt i videre forskning. Vi ønsker med vår studie og gi et bidrag til en ny forståelse på ledelse av kunnskapsarbeideren i skolen.

Kan det være slik at kunnskapsarbeideren i skolen ikke egentlig ønsker så mye ledelse. Forskning viser at kunnskapsarbeidere krever en annen form for ledelse enn andre medarbeidere (Sandvik, 2011a). Vi ønsker derfor med vår studie å se på hvilke forventninger kunnskapsarbeidere i skolen har til ledelse. Vi ønsker å klargjøre om det er noen lederstiler som passer bedre enn andre, og om dette kan være situasjonsbestemt.

I vår studie vil kunnskapsarbeideren være lærere i videregående skole. Når vi har lest oss opp på forskning på ledelse og ledelse av kunnskapsarbeidere, har det aller meste vi har funnet vært forskning som er gjort «ovenfra og ned» med perspektivet til lederen. Vi ønsker å ha ett annet perspektiv i vår studie. Vi vil forske for å skape en forståelse «nedenfra og opp», sett fra kunnskapsarbeiderens ståsted.

Denne nye forståelsen vil vi basere på datamateriale fra individuelle intervju og fokusgruppeintervju. Vi vil se etter eventuelle mønster og motsetninger som avtegner seg i

dette materialet og hvordan dette korresponderer med eksisterende teori om ledelse, ledelse av kunnskapsarbeidere samt teori om forventninger.

1.2 Problemstilling

Temaet for vår undersøkelse er vidt, og det er mange mulige innfallsvinkler til å studere fenomenet ledelse av kunnskapsarbeidere. Vi har måttet begrense hvilke momenter vi tar med i vår undersøkelse på grunn av tiden vi har til rådighet og oppgavens størrelse. Vi har allerede avgrenset denne studien til å handle om lærere i den videregående skolen. Som lærer i den videregående skolen tilhører du et profesjonsfelleskap. Vi tar utgangspunkt i dette og likestiller alle som jobber som lærere i denne konteksten, uansett hvilken kompetanse de har. Ut fra denne avgrensningen og størrelsen på oppgaven kommer vi ikke til å ta hensyn til momenter som skolestørrelse, fagområde, kjønn, alder (forskjell på generasjoner), hvor mange år man har vært lærer, grad av utdanning eller type utdanning.

Når vi har dette som bakteppe, vil vår problemstilling være:

«Hvilke forventninger har kunnskapsarbeidere i skolen til ledelse.»

For å konkretisere problemstillingen vår har vi valgt følgende forskerspørsmål:

1. I hvilke situasjoner oppstår de ulike forventningene?
2. Hvilke forventninger har ansatte i de ulike situasjonene?
3. Hvordan kan vi beskrive ansattes forventninger til ledelse?

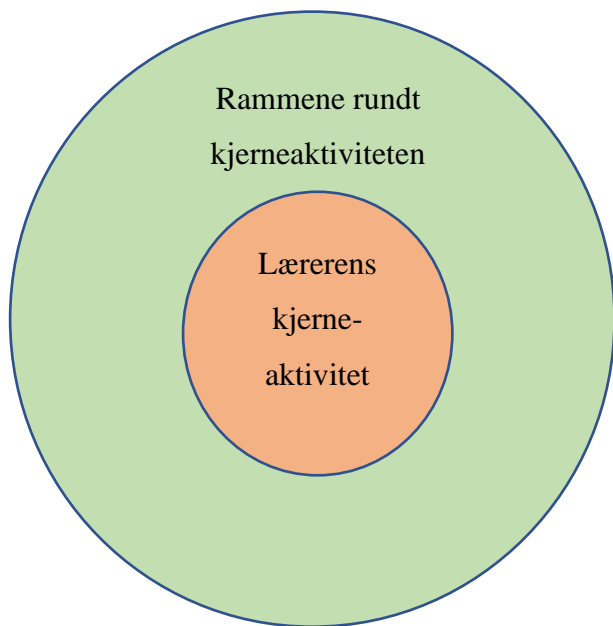
Bakgrunnen for forskerspørsmålene er at vi ønsker å få frem både i hvilke situasjoner lærerne forventer ledelse, og om det er ulike forventninger til ulike situasjoner. Ved å undersøke dette induktivt gjennom «kritiske hendelser» ønsker vi å studere om eksisterende teorier om ledelse sammenfaller med kunnskapsarbeidernes forventninger.

Forskerspørsmålene vil også få frem om det utpeker seg noen mønstre og eventuelle motsetninger i disse forventningene. Dette vil hjelpe oss i arbeidet med å skape en ny forståelse av hvordan lærere ønsker å bli ledet.

1.3 Kontekst - Hverdagen til læreren i den videregående skolen

Vårt fokus er lærere i den videregående skole. Vi vil i dette avsnittet beskrive hva som er med på å prege hverdagen og arbeidet til disse lærerne.

Arbeidshverdagen for en lærer i videregående skole består først og fremst av undervisning. En lærer som er ansatt i 100 % stilling, underviser i snitt rundt 20 timer pr. uke. I tillegg kommer tid til for- og etterarbeid. Utover dette skal lærerne bruke tid på å samarbeide med kollegiet sitt, samlet og i de ulike teamene rundt elevene. I denne oppgaven definerer vi undervisningen med for og etterarbeid, som lærerens «kjerneaktivitet» (se figur 1).

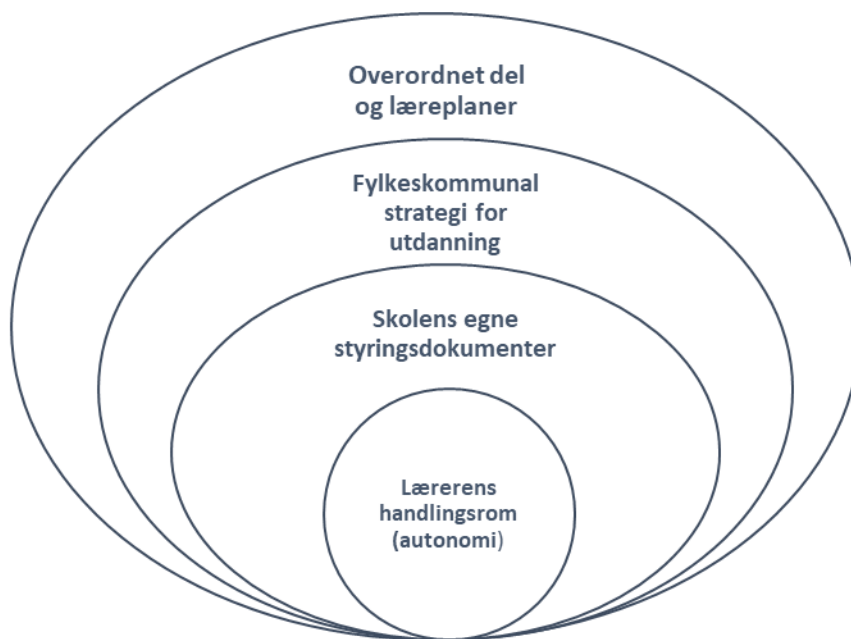


Figur 1 lærernes arbeid

Når lærerne planlegger sin undervisning må de forholde seg til sentrale føringer fra den overordnede delen av læreplanen, samt fagplanene til hvert enkelt av fagene de underviser i. Dette betyr at lærerne i sitt arbeid må forholde seg til gitte verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Disse verdiene er: menneskeverd, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet, samt demokrati og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, overordnet del, u.å.). I tillegg til de sentrale føringene til skoleverket og den enkelte lærer, skal de også forholde seg til føringer gitt av skoleeier.

Før fylkessammenslåingen 01.01.20 mellom Troms fylkeskommune og Finnmark fylkeskommune, hadde Troms fylkeskommune et styringsdokument for den videregående opplæringen som het *Samspill for læring! Strategiplan for videregående opplæring i Troms 2018-2021*. Etter sammenslåingen er dette fortsatt ett gjeldende styringsdokument for utdanningssektoren og skolene i tidligere Troms fylkeskommune (Troms og Finnmark fylkeskommune u.å.). Visjonen i strategiplanen er «*alt vi gjør skal føre til mer og bedre læring*». Planen har 3 satsingsområder som er kvalitet og samspill, arbeids- og læringsmiljø samt læring.

Den enkelte skole har sine visjoner og mål som den enkelte lærer må jobbe etter. Dette betyr at læreren må forholde seg både til lover, forskrifter og sentrale føringer, strategier i det enkelte fylket samt visjoner og mål satt av den enkelte skole.



Figur 2 Lærerens handlingsrom

Figuren viser lærerens handlingsrom. Læreren har en viss grad av autonomi, men som figuren viser begrenses denne autonomien av sentrale, fylkeskommunale og lokale styringsdokument.

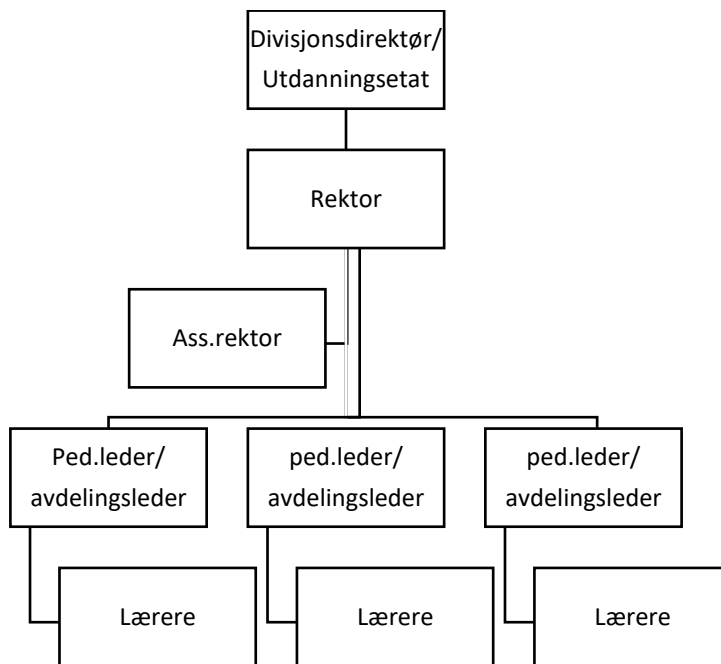
Den enkelte videregående skole og hver enkelt lærer skal være med på å løse et samfunnsoppdrag. Dette samfunnsoppdraget handler om å utdanne den oppvoksende generasjonen i tråd med de gjeldende læreplanene og relevante forskrifter (Hermansen, 2018).

Opplæringsloven § 10-1 slår fast at for å få tilsetting i en undervisningsstilling må søker ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse (opplæringsloven, 1998). I forskrift til opplæringsloven (2014) settes kravene til kompetanse for tilsetting og undervisning. § 14-4 i forskrift til opplæringsloven slår fast hva kravene for tilsetting og undervisning i videregående skole er.

Utdanningsforbundet, som er den største fagorganisasjonen i utdanningssektoren, viser til at en lærer gjennom både undervisning, danning og omsorg skal bidra slik at elevene lærer og utvikler seg både til det beste for seg selv og det samfunnet elevene er en del av. Dette betyr at læreren må ha et bredt kunnskapsgrunnlag. Dette grunnlaget handler om å ha fagkompetanse, pedagogisk kompetanse, didaktisk kompetanse, relasjonell kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse samt profesjons-etisk kompetanse (utdanningsforbundet u.å.).

Ifølge opplæringsloven § 13-3 er det fylkeskommunen som har ansvaret for den videregående opplæringen, dette er altså en plikt fylkeskommunen har (NOU 2018: 15, s.21). I Troms og Finnmark fylkeskommune er de videregående skolene fordelt på utdanning vest og utdanning øst. Utdanning vest utgjør tidligere Troms fylkeskommune. I denne masteroppgaven har vi valgt å ta utgangspunkt i utdanning vest/tidligere Troms fylkeskommune. I utdanning vest er det 13 videregående skoler. Den minste skolen har rundt 150 elever, mens den største har rundt 700 elever.

Rektor er skolens leder. Skolens leder delegerer ansvar ned til assisterende rektor og til sine avdelingsledere/pedagogiske ledere. Det er disse mellom-lederne som har personalansvar og ansvar for pedagogisk oppfølging av lærerne. Dette vil si at ansvaret for lærerne er fordelt på mellomlederne på skolen. I organisasjonskartet nedenfor er ansvarsstrukturen vist i et forenklet organisasjonskart som viser ansvarsfordelingen ned mot den enkelte lærer i skolen.



Figur 3 Forenklet organisasjonskart for videregående skole i vest

Lærere i den enkelte videregående skole er også en del av et profesjonsfelleskap. Fra et profesjonsteoretisk perspektiv vil de som er profesjonsutøvere ha en samfunnskontrakt. Denne kontrakten handler om at de har fått bestemte arbeidsoppgaver de kan utføre med en viss grad av autonomi (Hermansen, 2018). Dette stemmer også bra med det vi tidligere har skrevet om at lærere utfører ett samfunnsoppdrag.

Med denne konteksten som bakteppe, kan man spørre seg om hvor stor lærerens autonomi egentlig er. Med utgangspunkt i lærernes arbeidshverdag som vi nå har presentert, har vi valgt ut et teoretisk rammeverk for å operasjonalisere viktige begrep knyttet til vår problemstilling.

2 Teori

Med bakgrunn i vårt ønske om å utvikle en ny forståelse om de forventningene lærerne har til sine ledere, vil vi i dette kapitlet se nærmere på noen sentrale teoretiske begrep knyttet til vår problemstilling. I tillegg vil denne delen av oppgaven gi oss et teoretisk rammeverk når vi skal analysere og drøfte våre funn.

To begrep som er relevante for vår problemstilling er «kunnskapsarbeid» og «kunnskapsarbeidere». Vi ser nærmere på definisjonen og teorien bak disse begrepene og drøfter dem opp mot vår kontekst som er skole. Vi vil også drøfte om en lærer i videregående skole kan defineres som en kunnskapsarbeider.

Disse begrepene er også relevante når det gjelder å forstå hvilke forventninger læreren har til sin leder, siden vi har en antagelse om at kunnskapsarbeideren har andre forventninger enn andre ansatte.

Problemstillingen vår spør om forventninger til ledelse. For å få en forståelse for begrepet «forventning» studerer vi gjeldende teori på området. Vi kan ikke finne tidligere forskning på kunnskapsarbeidere i skole og forventninger til ledelse. Vi baserer derfor vår forståelse på teori og tidligere forskning på generelle forventninger til ledelse og forskning på hva som motiverer kunnskapsarbeideren.

Vi tar også for oss relevant ledelsesteori, teori om leders atferd samt teori om situasjonsbestemt ledelse for å studere om det er noen av disse gjeldende teoriene som kan passe inn for ledelse av kunnskapsarbeideren. Vi har også med teori spesifikt om ledelse av kunnskapsarbeidere.

2.1 Kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeidere

Stadig flere i befolkningen tar høyere utdanning. Ifølge SSB har det vært en økning i antallet som tar høyskole- eller universitetsutdanning i Norge. Økningen er fra 11 % til 33 % fra 1980 og frem til 2016. I samme periode ble andelen av befolkningen som bare har grunnskoleutdanning redusert fra 49 % til 27 %. Kompetanse har lenge vært en av de helt sentrale driverne når det gjelder verdiskaping i arbeidslivet (Amundsen, 2019).

Begrepet kunnskapsarbeider ble først brukt av Peter Drucker. I 1959 skrev han boken *Landmarks of Tomorrow*. I denne boken brukte han begrepet kunnskapsarbeider. Dette var, ifølge Drucker, arbeidere som på selvstendig grunnlag utførte sine arbeidsoppgaver basert på den kunnskap de hadde tilegnet seg selv og ikke på grunnlag av ordrer, prosedyrer eller instruksjoner (Irgens & Wennes, 2011).

Morgeson og Humprey (2006) har forsøkt å finne frem til det som kjennetegner kunnskapsarbeid. De fant at det er fem karakteristiske kjennetegn. Dette er:

- Stor grad av autonomi
- Jobbkompleksitet
- Informasjonsprosessering
- Problemløsning
- Arbeidet krever mangfold av ferdigheter

Ut fra disse kjennetegnene vil de som kan karakteriseres som kunnskapsarbeidere skåre høyere på disse fem punktene, enn de som i mindre grad utfører slik type arbeid. Alt arbeidet til kunnskapsarbeideren vil ikke komme inn under disse kjennetegnene, det kan også innebære at kunnskapsarbeideren gjør noe rutinemessig arbeid og arbeidsoppgaver som er mindre interessante. Ut fra dette kan man si at høy utdanning ikke i seg selv gjør at man er en kunnskapsarbeider. Mange av de som er høyt utdannede mennesker har jobber som er rutinepreget (Amundsen, 2019).

Vi spør oss om lærere i videregående skole utfører kunnskapsarbeid. Når vi ser på det som Morgeson og Humphrey (2006) mener kjennetegner kunnskapsarbeid, vil vi hevde at lærerne driver med denne type arbeid. De har jobbkompleksitet i forhold til alle de forskjellige arbeidsoppgavene de skal utføre, og alle de ulike føringene de må forholde seg til i det daglige arbeidet. Eksempler på lærerens mange oppgaver er; undervisning med for og etterarbeid, tilrettelegging for elever med ulike behov, samarbeid skole – hjem, samarbeid med kollegaer, osv. Lærerne har stor grad av informasjonsprosessering i sitt arbeid. Det er mye informasjon de skal behandle fra myndigheter, utdanningsetat, ledelse, kollegaer, elever og foresatte. De har mye informasjon som både skal bevares, bearbeides, nyttiggjøres og brukes til problemløsning. Når det gjelder problemløsning er det mange utfordringer i det daglige som dukker opp, både når læreren jobber med sin kjerneaktivitet og i rammene rundt. Problemløsning knyttet til elever, samarbeid med kollegaer, ledelsen og foresatte. For å kunne løse disse utfordringene må den enkelte lærer ha et mangfold av ferdigheter i sin verktøykasse.

Når en ansatt jobber med arbeidsoppgaver som følger kjennetegnene til Morgeson og Humphrey, er den ansatte en kunnskapsarbeider. En kunnskapsarbeider har kompetansen for å løse disse arbeidsoppgavene (Sandvik, 2011a). Lærerens kompetanse består av kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger. Dette handler altså blant annet om faglig kunnskap,

pedagogisk kunnskap, kunnskap om bruk av ny teknologi, evne til samhandling, tilpasse seg ulike situasjoner og så videre (Statistisk sentralbyrå, 2018).

Det er tidligere i oppgaven nevnt at lærere har ett samfunnsoppdrag. For å løse dette oppdraget har den enkelte lærer metodefrihet, bruk av egen autonomi står også sterkt i dette arbeidet. Med andre ord må lærerne ha en stor kunnskapsbase som inneholder pedagogisk kunnskap, klasseledelse, relasjonskompetansen, didaktikk, psykologi og teorier om læring (Hermansen, 2018).

Ut fra det vi tidligere har nevnt om definisjonen av kunnskapsarbeid kan man med dette trekke den konklusjonen at lærere er kunnskapsarbeidere. Lærere driver med kunnskapsarbeid i det daglige arbeidet med planlegging og gjennomføring av undervisning. I tillegg må lærerne oppdatere seg på ny kunnskap innen sine undervisningsfag, nye undervisningsmetoder, eller følge endringer i eksisterende lovverk (Hermansen (2018).

Stor grad av autonomi er ett av kjennetegnene til kunnskapsarbeid. Kunnskapsarbeidet foregår altså i en autonom kontekst (Sandvik, 2011a). Begrepet autonomi kommer fra de greske ordene *autos* (selv, egen) og *nomos* (lov, regel, styre). Direkte oversatt vil dette da bety selvstyre, selvbestemmelse eller selvstendighet (Amundsen, 2019). Hvor stor grad av autonomi den ansatte har er avhengig om hen kan ta egne initiativ istedenfor at andre, for eksempel lederen, tar føringen og bestemmer hva som skal utføres og hvordan (Glasø & Martinsen, 2018).

Opplevd autonomi i forhold til kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeideren er tredelt: Frihet til å planlegge arbeidet, frihet til å velge hvilken arbeidsmetode man skal bruke og frihet til å ta nødvendige beslutninger i forhold til arbeidssituasjonen (Sandvik, 2011a). Dette passer godt til det vi har nevnt tidligere, når det gjelder lærerens kontekst og oppgavene til læreren. For læreren betyr dette at hen har et handlingsrom for å ta faglige avgjørelser som er basert på lærerens personlige skjønn (Hermansen, 2018). Slike avgjørelser tar læreren hver dag i klasserommet, der læreren fortløpende justerer både undervisningen og relasjonsarbeidet med elevene.

Autonomi i arbeidet vil aldri kunne være fullstendig. Dette da arbeidstaker alltid vil være underlagt regler, rammer og bestemmelser som gjelder i den organisasjonen man tilhører.

Motsetningen til autonomi er heteronomi. Heteronomi betyr annen eller annerledes. For vår studie betyr dette at en ansatt er underlagt og må forholde seg til andres anvisning, regler og bestemmelser. Som tidligere nevnt må læreren forholde seg til både lover, forskrifter, læreplaner, strategiplaner og lokale rammer i det daglige arbeidet. For eksempel vil det i et profesjonsfelleskap være slik at man må forholde seg til andre, gjennom samarbeid om felles arbeidsoppgaver. Dette kan resultere i at lærere ikke opplever å få gjort alt på sin måte. Graden av autonomi den enkelte lærer føler at den har i arbeidshverdagen sin, vil oppleves ulikt fra lærer til lærer. En lærer med stort behov for autonomi vil kunne oppleve å ha liten grad av autonomi, men en annen lærer vil kunne oppleve samme grad av autonomi som høy (Amundsen, 2019).

Kunnskapsarbeiderne trenger tillit og autonomi for at de skal få brukt sin kompetanse på best mulig måte. Det å drive med styring og kontroll av kunnskapsarbeidere vil mest sannsynlig mislykkes da dette vil begrense medarbeidernes initiativ, kreativitet og motivasjon (Langfred & Rockmann, 2016). Kunnskapsarbeideren trenger altså ikke bare autonomi, men også tillit. Resultater fra forskning viser at man kan vinne mye med å satse mer på tillit og redusere styringen (Amundsen 2019). Det finnes mange definisjoner på tillit, men en av definisjonene er:

«The willingness of a party to be vulnerable to the actions of another party based on the expectations that the other will perform a particular action important to the trustor, irrespective of the ability to monitor or control that other party» (Mayer mfl., 1995 s. 712).

Dette vil si at når den enkelte leder gir lærerne tillit til å utføre undervisning og læring i klasserommene, så gjør lederen seg sårbar. En leder vil ikke ha kontroll på det som skjer i klasserommet og vil ikke kunne overvåke læreren i undervisningen. En leder som ikke har kontroll kan føle seg sårbar, men lederen må ha tillit til at læreren utfører arbeidet i tråd med lover, forskrifter, visjoner og mål.

Vi har tidligere vist at lærere er en del av et profesjonsfelleskap. De som er profesjonsutøvere får autonomi ut fra den antagelsen at deres arbeid er basert på en spesialisert utdanning og kunnskapsbase (Abbott, 1988).

Vi har nå slått fast at lærere i videregående skole er kunnskapsarbeidere. Noe av de vi ønsker å finne ut av med hjelp av teori om ledelse, er om det å lede kunnskapsarbeidere kan være annerledes enn å lede andre ansatte.

2.2 Ledelse

Når de fleste av de som står for kjerneaktiviteten i en organisasjon er høyt utdannede fagfolk er det utfordrende å være leder (Mintzberg, 1979). Utfordringen med å lede kunnskapsarbeidet er å klare å lede kunnskapsarbeiderne slik at de på en effektiv måte får brukt den kunnskapen de innehar (Sandvik, 2011a).

Det er veldig mange definisjoner på hva ledelse er. Bass og Stogdill sier at:

“there are almost as many definitions of leadership as there are persons who have attempted to define the concept” (Bass og Stogdill, 1990, s.11).

I denne studien skal vi ikke ta utgangspunkt i en bestemt definisjon på ledelse. Vi har lest flere ulike definisjonene og vi ser at ledelse blant annet handler om å påvirke ansatte til å skape resultater og nå mål. For en leder i den videregående skole handler ledelse om å påvirke den ansatte til å utføre samfunnsoppdraget den enkelte lærer har, samt og jobbet etter skolens visjon og mål.

Det er et økende uttalt behov for mindre styring og mer ledelse i mange arbeidsorganisasjoner (Amundsen, 2019). Kotter skrev i 1990 en artikkel som heter «*what leaders really do*». I denne artikkelen beskrives lederskap som aktiviteter fra leder for å skape retning for organisasjonen, for å samkjøre ansatte, motivere og inspirere dem. På den andre siden beskrives management, der leder planlegger og budsjetterer, organiserer og bemanner, samt kontrollerer og løser problemer. Dette er stort sett det vi tenker på som styring. Hvis vi ser på avdelingsledere/pedagogiske ledere i Troms fylkeskommune, vil vi kunne hevde at de både driver med ledelse og styring/management. Det er lederne som skal være med å skape retning for de ansatte, samtidig som det er den enkelte leder som planlegger bemanning, løser problemer, holder kontroll på økonomien og så videre.

Det er vanskelig å standardisere ledelse, ledelse må tilpasses medarbeidernes ståsted og preferanser (Amundsen, 2019). Dette vil bety at en leder må tilpasse seg en lærers preferanser for ledelse. Irgens og Wennes (2011) er enige i dette. De mener at siden kunnskapsarbeideren

skiller seg ut fra andre arbeidere på mange måter, så kreves det utradisjonell og god utøvelse av ledelse og ikke en fraværende ledelse eller ingen ledelse.


I dagens arbeidsliv er det ofte slik at medarbeideren kan og vet mer om sitt arbeidsområde enn det lederen gjør. For en leder vil det å drive tett styring og kontroll av en kunnskapsarbeider med stor sannsynlighet mislykkes. Dette siden styring og kontroll vil kunne begrense kunnskapsarbeiderens initiativ, kreativitet og motivasjon. Tradisjonelle lederoppgaver som å planlegge, sette arbeidsmål, velge arbeidsmetoder, overvåke arbeidet og ta beslutninger vil kunnskapsarbeideren ønske å utføre selv (Amundsen, 2019).

Ledelsesforskning har gått fra å fokusere på trekk hos lederen til å se på adferd og hva ledere gjør (Skogstad, 2015). I perioden 1940-1960 kom to forskningsmiljøer i Nord-Amerika frem til sammenfallende resultater når det gjelder lederstiler. De fant ut at lederatferd kunne beskrives gjennom 2 ulike definerte lederstiler, oppgaveorientert ledelse og relasjonsorientert ledelse. Disse to lederstilene handler beskrives utfra om leder enten har fokus på jobbutførelsen og instruksjonene til jobbutførelsen, eller at leder er opptatt av å vise omsorg for de ansatte. Det er blitt forsket på om en leder kan være oppgaveorientert og samtidig vise omsorg for de ansatte. Både Ohio State University og etter hvert University of Michigan kom frem til at disse to lederstilene var uavhengige av hverandre. Dette betyr at leder godt kan være dyktig i både det å vise omsorg og å være oppgaveorientert, eller det kan bety at leder kan være dyktig på det ene området, men ikke på det andre. Som en fortsettelse på forskningen rundt disse to modellene for ledelse, har det kommet flere bidrag som nyanserer disse to opprinnelige lederstilene.

På 60- og 70 tallet forsket man for å finne kontekstuelle faktorer som påvirket ledelsesprosesser (Sandvik, 2011b). Ideen var at en type ledelsesstil ville være effektiv for en situasjon, og ikke så effektiv i en annen situasjon. Ett eksempel på situasjonsmessige forhold for ledelse kunne være forskjeller i arbeidsoppgaver. Sandvik viser til Fiedler (1964) som den første forskeren som formulerte en trekk-kontingens modell om ledelse, avledet fra empirisk forskning. Fiedler mente at ledere enten var opptatt av medarbeideren eller av arbeidsoppgavene. Fiedler laget en modell der han endte opp med 8 kombinasjoner av situasjoner. Disse situasjonene er kombinasjoner i forhold til om leder-medarbeider-relasjonen er god eller dårlig, oppgavestrukturen og stillingsmakten (se figur 4). Leder-

medarbeider-relasjonen handler om hvor lojal de ansatte er overfor sin leder og om den enkelte ønsker å samarbeide med, og har tiltro til sin leder. Oppgavens struktur handler om arbeidsoppgavene som skal utføres. Dette vil si om det er kjennetegn på hva godt utført arbeid er, om arbeidsoppgavene er oversiktlige og klart definert og om det er etablerte fremgangsmåter for å utføre arbeidsoppgavene. Graden av stillingsmakt handler om hvor mye formell autoritet lederen har (Skogstad, 2015).

Ledere som er oppgaveorienterte er i stor grad instruerende i og med at de gir instruksjoner om hva som skal gjøres. Dette handler både om å sette tidsfrister, følge den ansatte tett opp, gripe inn ved avvik og gi tilbakemeldinger. På den andre siden er lederne som er relasjonsorienterte fokuserte på medarbeiderne ved å vise omtanke, og de jobber med å sette seg inn i den ansattes situasjon. Disse lederne er opptatte av å skape en god relasjon til de ansatte, der relasjonen er preget av gjensidig tillit. Fiedlers mål-middel-modell bygger på en forutsetning om at en leder er i stand til å endre sin lederatferd og tilpasse sin lederstil ut fra de enkelte situasjonene som kan oppstå. Denne variasjon i stil og atferd må være slik at den får en gunstig effekt på prestasjonene til medarbeiderne. Fiedler er overbevisst om at hvor godt en leder lykkes i dette, i stor grad bestemmes av om hvor godt det er samsvar mellom den enkelte situasjonen og lederstil (Thompson, 2019). Nedenfor har vi satt Fiedlers modell (1964) inn i enkel oversikt for å vise de 8 kombinasjonene.

Kombinasjoner	1	2	3	4	5	6	7	8
Leder-medarbeider-relasjon	God	God	God	God	Dårlig	Dårlig	Dårlig	Dårlig
Oppgavens struktur	Stor	Stor	Liten	Liten	Stor	Stor	Liten	Liten
Leders formelle makt	Stor	Liten	Stor	Liten	Stor	Liten	Stor	Liten
Leders situasjon	Meget gunstig  Meget ugunstig							
Effektiv lederstil	Oppgaveorientert ledelse			Relasjonsorientert ledelse		Oppgaveorientert ledelse		

Figur 4 Fiedlers kontingens-teori

Som vi ser vil kombinasjonene 1,2,3,6,7,8 medføre at oppgaveorientert lederstil er en effektiv lederstil, mens kombinasjonene 4 og 5 medfører at relasjonsorientert lederstil er mest effektiv.

I utgangspunktet kan man si at slike situasjonsteorier kan virke selvfølgelige. Dette fordi det kan være grunn til å tro at god ledelse i situasjoner der det skjer kreative prosesser er

annerledes enn ledelse i krisesituasjoner. Det er når de ulike situasjonsfaktorene skal settes sammen med ulike lederstiler at det kan oppstå problemer. På en arbeidsplass som i vårt tilfelle er en skole, vil det være en virkelighet der man har ett utall antall faktorer og kombinasjonsmuligheter som vil påvirke situasjonene. Eksempler på slike faktorer i lærerens arbeidshverdag er alle de ulike elevene skal forholde seg til, samt inndelingen vi viser til i figur 1 om kjerneaktiviteten og rammene rundt. Dette vil medføre at denne typen teorier fort kan bli for vanskelig å forstå, eller at teoriene kan forenkle virkeligheten så mye at de ikke blir gyldige når de skal vise hva som er rett lederstil i de ulike situasjonene (Amundsen, 2019). En annen kritikk av denne typen teorier er spørsmålet om den enkelte leder, ut fra lederens personlighet, vil kunne klare å være bare oppgaveorientert eller bare relasjonsorientert (Skogstad, 2015).

Som vi her har sett så passer ulike typer lederstil til ulike situasjoner. Det vil derfor være lurt av lederen å velge en lederstil som passer til den situasjonen man leder i (Sandvik, 2011a). Når vi skal undersøke hvilke forventninger kunnskapsarbeiderne i skolen har til sin leder, kan vi da anta at det er en lederstil som passer bedre enn andre, eller kan det handle mer om i hvilke situasjoner det trengs ledelse og hva det er som trengs av ledelse i de ulike situasjonene.

Hvis vi ser på Fiedlers modell (1964) opp mot vår antagelse om at lærerne ikke ønsker så mye ledelse og opp mot den konteksten som en lærer jobber i, kan man diskutere om denne teorien vil passe inn i vår studie. Vi kan anta at det som vi har diskutert tidligere rundt lærerens autonomi også vil kunne spille inn i forhold til bruken av de ulike lederstilene. Det kan også bety at leders formelle makt vil være lavere i en organisasjon som en skole, på grunn av lærernes forventning om autonomi ved utføring av lærerens kjerneaktivitet.

Hvis man oppsummerer litteraturen rundt ledelse av kunnskapsarbeid, viser den til fire ulike typer lederstiler. Manz og Sims (1991, 2001) forsøkte å innpasse ulike ledelsesperspektiv i en firefaktortypologi. Denne består av fire helt forskjellige ledelsesteorier. De fire lederstilene er:

Direkte ledelse handler om at leder gir instruks og signaliserer forventninger til måloppnåelse. I forhold til kunnskapsarbeid med komplekse oppgaver og høy grad av autonomi kan det være viktig for en effektiv løsning av arbeidsoppgavene at leder koordinerer disse.

Transaksjonsledelse er en lederstil der medarbeiderne belønnes for innsats etter prestasjon. Denne type ledelse vil kunne legge til rette for en avklaring av forventninger og mål mellom kunnskapsarbeider og dens leder.

Transformasjonsledelse handler om en karismatisk kommunikasjon som utløser ønske hos de ansatte om å oppfylle en visjon. Denne lederstilen kan være ideell når det gjelder kunnskapsarbeid da lederen skaper og kommuniserer en felles visjon og en retning for arbeidet. Målet her blir å legge til rette for at den enkelte kunnskapsarbeider skal arbeide mot kollektive mål istedenfor egne interesser.

Myndiggjørende ledelse legger til rette for selvledelse hos medarbeiderne. Her skapes det et handlingsrom der kunnskapsarbeideren kan lede seg selv innenfor gitte rammer som er definert av leder. For å få dette til må kunnskapsarbeideren trenes til å mestre selvledelse. Her legges det opp til stor grad av autonomi for medarbeideren.

Disse fire lederstilene har ulike egenskaper i forhold til hvor effektiv de er til å lede kunnskapsarbeidere. For å vite hva som er den mest effektive lederstilen for å lede kunnskapsarbeideren, må det tas hensyn til i hvilken situasjon det skal ledes i (Sandvik, 2011a). Flere forskere har studert disse fire lederstilene og kalt det en situasjonsbestemt ledelsesmodell:

Liu et al. (2003) ser på koblingen mellom lederstil og situasjonsfaktorer. Ifølge disse er det myndiggjørende ledelse som er den mest effektive lederstilen i forhold til ledelse av kunnskapsarbeidere og de tre andre lederstilene, er mindre effektive.

Sims et al. (2009) har sett på de fire lederstilene ut fra egen forskning på kirurger. De argumenterer for at en myndiggjørende lederstil passer best når det er mindre kriser og når de ansatte har lang erfaring, mens en direkte lederstil passer bedre når det er større kriser og at den ansatte har liten erfaring.

Hvilke forventninger kan vi anta at kunnskapsarbeiderne i skolen har til ledelse. Studien vår tar utgangspunkt i at alle kunnskapsarbeidere har forventninger til leder og ledelse.

2.3 Forventninger til ledelse

Som vi tidligere har nevnt er mye av den forskningen som kan være aktuell for oss, forsket «ovenfra og ned». Vi ønsker som sagt å basere vår studie på å se «nedenfra og opp». Vi har derfor valgt å se på hva forskning sier om forventninger til ledelse hos ansatte. Vi tar utgangspunkt i 2 undersøkelser som er utført blant ulike ansatte fra ulike organisasjoner, om deres forventninger til ledelse. En av undersøkelsene er utført spesifikt på motivasjonen til kunnskapsarbeideren. Vi har valgt å ta med begge undersøkelsene siden undersøkelsen som ikke er spesifikt rettet mot kunnskapsarbeidere kan gi oss noen signaler om hvilke forventninger ansatte generelt har og da også kunnskapsarbeidere. Vi vil også se på om det er noen ulikheter i forventningene til kunnskapsarbeiderne og andre ansatte.

Metoden vi har valgt å undersøke forventningene til kunnskapsarbeiderne på, vil kunne gi oss noen andre svar enn de tidligere undersøkelser har fått.

Det er gjort mange undersøkelser på hva ansatte mener er god ledelse. En av disse undersøkelsene ble gjort i Danmark. Danske Væksthus utførte en undersøkelse der de spurte ansatte i kommuner og regioner i Danmark hva medarbeiderne mener er god ledelse (Larsen et al., 2019). I denne undersøkelsen ble det håndplukket 9 ulike arbeidsplasser for å studere disse. Resultatet i denne undersøkelsen ble at forskerne kom frem til 7 hovedforventninger som medarbeiderne har til sine ledere. Disse forventningene er:

Lederen setter tydelige rammer. Lederen må være tydelig slik at medarbeideren vet hva hans kjerneoppgaver er. Leder må også gjøre rede for de økonomiske rammene. I tillegg må lederen være flink til å forklare endringer og nye tiltak slik at disse gir mening for medarbeiderne.

Lederen lytter til sine ansatte. Det er viktig for medarbeiderne å vite hva de har innflytelse på og hva de ikke har innflytelse på. Det er viktig at lederen lytter til medarbeidernes synspunkter, ideer og bekymringer. Medarbeidernes argumenter må tas på alvor av lederen.

Lederen gir medarbeiderne tillit og støtter dem. De ansatte har ønske om at lederen delegerer oppgaver og forventer at de gjør sitt beste. Leder skal være engasjert uten å detaljstyre arbeidet til medarbeideren. I tillegg skal lederen være støttende og hjelpe medarbeideren til å lære.

Lederen hjelper medarbeiderne med å få løst problemer. Når en medarbeider har ett problem, skal lederen sørge for handling. Lederen bør hjelpe medarbeideren med å prioritere og finne de riktige løsningene. Medarbeideren ønsker en leder som aktivt går inn for å avlaste eller støtte.

Lederne ser, utnytter og utvikler medarbeidernes sterke sider. Leder fordeler oppgaver og ansvar rettferdig, og utfordrer medarbeideren til å prøve nye ting. Leder ser hvilke oppgaver medarbeideren er flink til og liker å jobbe med.

Lederen viser omsorg for medarbeiderne som har det vanskelig. Leder tar hensyn til at medarbeideren kan ha perioder der det må tas ekstra hensyn. Det er ønskelig med en leder som har empati og som tar stress på alvor.

Lederen bidrar til en god omgangstone. Det er ønske om at leder argumenterer saklig og ikke lar uenigheter bli til nag. Det er viktig at leder gir konstruktiv feedback og skaper en kultur for respektfull kommunikasjon.

Vi har nå oppsummert funnene i den danske undersøkelsen til Larsen, Teglskov & Etzerodt, (2019). Dette var en undersøkelse som ikke handlet spesielt om kunnskapsarbeidernes forventninger til god ledelse.

Christensen & Foss (2007) viser til 6 ulike grupper av motivasjonsfaktorer som gjelder i arbeidet med å motivere kunnskapsarbeidere. Vi diskuterer ikke motivasjonen til kunnskapsmedarbeiderne i denne oppgaven, men disse faktorene kan være med på å beskrive mulige forventninger som en kunnskapsarbeider kan ha til sin leder. Disse faktorene er fra modellen TURPAS (Christensen, 2007) og motivasjonene eller forventningene for vår del, kan være nyttig å vite om for ledere som skal lede kunnskapsarbeidere. De 6 faktorene er:

Tilhørighet. Den ansatte føler at man er en del av ett fellesskap. En lederutfordring kan være at kunnskapsarbeideren motiveres gjennom et fellesskap som ikke nødvendigvis arbeider ut fra virksomhetens mål, men også utfra kunnskapsarbeiderens faglige nettverk utenfor virksomheten.

Utfordrende oppgaver. De ansatte ønsker oppgaver som er utfordrende og som dermed gir mulighet for faglig selvrealisering. Et problem som kan oppstå her er at kjedelige og

rutinemessige oppgaver blir prioritert bort av kunnskapsarbeideren fordi det fokuseres på de interessante og utfordrende arbeidsoppgavene.

Rettferdighet. Det er motiverende at det er et greit forhold mellom den innsatsen man gir i forhold til indre og ytre belønninger. I tillegg må dette ikke skille seg ut sammenlignet med hva andre mottar. En lederutfordring kan være når kunnskapsarbeideren føler at behovene dens ikke tas hensyn til og de føler seg urettferdig behandlet.

Prestasjon. Handler om et ønske om å ha et meningsfylt arbeid og å få tilbakemeldinger på det arbeidet man gjør. Lederutfordringen her kan være at det kan bli utfordrende for leder å gi tilbakemelding til kunnskapsarbeideren når leder ofte er utenfor det faglige fellesskapet.

Autonomi og selvbestemmelse. Det er motiverende å kunne bestemme selv hvordan man utfører oppgaver innenfor gitte rammer. I tillegg handler det om å bli involvert i beslutningsprosesser. Dette kan skape utfordringer for leder, når kunnskapsarbeideren selv vil bestemme hvordan og når arbeidet skal utføres.

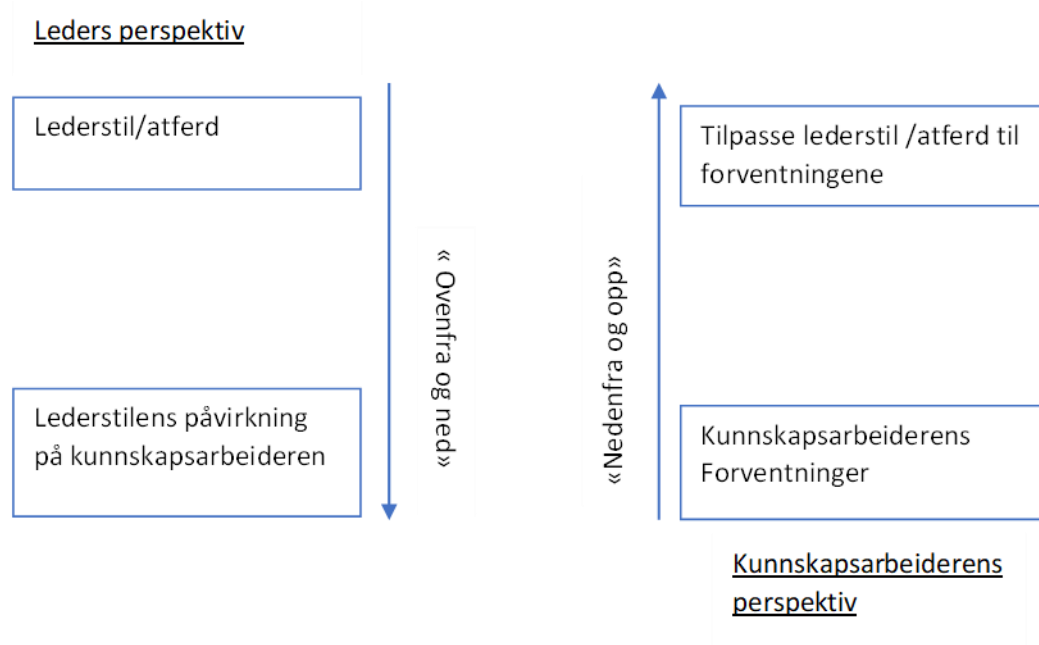
Selvrealisering. Et ønske om at arbeidet skal gi personlig vekst. Lederutfordringen her vil kunne være å få kunnskapsarbeideren til å holde fokus på organisasjonens mål og ikke prioritere bort fellesoppgaver og rutinearbeid.

Enhver leder må spørre seg hvilken faktor som er mest lønnsomt å vektlegge. Undersøkelsen viser til at dette avhenger blant annet av hvordan motivasjonsfaktorene påvirker hverandre. Et eksempel på dette er hvordan autonomi og selvbestemmelse spiller sammen med tilhørighet. Det å motivere den enkelte kunnskapsarbeider kan være problematisk da kunnskapsarbeidere, i langt større grad enn tidligere tiders arbeidstakere, arbeider mot egne mål og egen karriere (Christensen og Foss, 2011).

Vår antagelse er at deler av det som kommer frem i disse to undersøkelsene, vil vi kunne finne empiri for i vår undersøkelse. Det kan også hende at vi i vår undersøkelse, vil komme frem til noen nye momenter. Dette vil kunne være med på å skape en ny forståelse av de forventningene kunnskapsarbeidere i skolen har til ledelse.

Litteraturen viser oss at tidligere studier bygger på en ide om overordnede lederstiler. Dette betyr at de i stor grad beskriver helhetlige og konsistente lederstiler. Dette ser vi også i

undersøkelsen om motivasjonsfaktorer som vi har vist til (Christensen & Foss, 2011). Men er det slik at dette vil gjelde for kunnskapsarbeideren i den videregående skolen. Vi tror at det vil være begrensende å bare la seg styre mot ideen om overordnede lederstiler når vi skal prøve å skape en ny forståelse om ledelse av kunnskapsarbeiderne i skolen.



Figur 5 Ulike perspektiver

Figur 5 viser to ulike perspektiver på hvordan det kan forskes på forventninger til ledelse. Tidligere forskning vi har vist til i denne oppgaven, har et «ovenfra og ned» perspektiv. Med dette mener vi at forskningen har gjort undersøkelsen fra lederens perspektiv. Med et slikt perspektiv vil du få lederens svar på hva de ansatte forventer av sine ledere. Den danske undersøkelsen vi viser til er den eneste undersøkelsen vi har funnet som forsker på de ansattes forventninger til ledelse med et «nedenfra og opp perspektiv». Med dette perspektivet som utgangspunkt mener vi at vi vil få en bedre forutsetning for å forstå de ansattes forventninger til ledelse.

Ut fra det vi har tatt med av teori i dette kapittelet og vårt ønske om å skape en ny forståelse, krever det at vi får til å undersøke lærernes forventninger til ledelse på en måte som fører til denne ønskede nye forståelsen. Vi kan ikke bare spørre den enkelte kunnskapsarbeideren om forventninger til ledelse. Kunnskapsarbeidere, i likhet med andre, har sikkert noen forestillinger om hva god ledelse er. Ved å spørre lærerne om hva god ledelse er, vil vi mest

sannsynlig få svar med bakgrunn i disse forestillingene og ikke utfra det som læreren faktisk forventer av sin leder. Som vi vil komme inn på i neste kapittel har vi valgt Kritisk hendelsesteori som metode. Vi har valgt denne metoden siden vi ikke ønsker å studere hvilke forestillinger om god ledelse lærerne har, vi ønsker å få tak i hvilke forventninger lærerne har til sine ledere uten preferanser til gitte lederstiler.

Ved å spørre om historier om opplevd ledelse ønsker vi å unngå å få lærernes forestillinger om god ledelse. I tillegg til å få undersøkt forventninger til ledelse, vil vi også samle inn et datagrunnlag der vi kan få tak i eventuelle mønstre eller motsetninger mellom de ulike forventningene til leder i de ulike situasjonene lærerne har blitt utsatt for ledelse.

Når vi så skal analysere empirien vi har samlet inn, vil vi knytte den opp mot teorien som vi har presentert i dette kapittelet. Vi vil i analysen legge spesielt vekt på de fire lederstilene til Manz og Sims (1991, 2001), Fiedlers kontigensteori (1964), samt undersøkelsen fra Danmark om forventninger til ledelse (Larsen et al., 2019).

3 Metode

I de foregående kapitlene har vi gjort rede for vår problemstilling, bakgrunnen for denne og relevante begrep og teori knyttet opp mot denne problemstillingen. I dette kapittelet vil vi redegjøre for hvilke metodiske og vitenskapsteoretiske forankringer vi valgte for prosjektet vårt.

Vår problemstilling er: Hvilke forventninger har kunnskapsarbeidere i skolen til ledelse. Vårt mål med prosjektet var å produsere kunnskap om forventninger til ledelse for så å kunne bygge ny forståelse om ledelse av kunnskapsarbeidere.

I vår studie ønsker vi å studere fenomenet ledelse av kunnskapsarbeidere fra perspektivet til kunnskapsarbeideren. Vi ønsker derfor en nedenfra og opp – tilnærming til fenomenet. Vi ønsker å samle inn informasjon om kunnskapsarbeiderens forventninger til ledelse, og siden systematisere, og om mulig danne en ny forståelse av dette fenomenet.

Vi har valgt en kvalitativ tilnærming til studien vår. Vi ser det som et naturlig valg siden vi ønsker å gå i dybden av fenomenet vi studerer og vi ønsker å avdekke ny kunnskap om ledelse av kunnskapsarbeidere i skolen. En av fordelene med å bruke en kvalitativ metode er

at vi kan få frem en riktigere forståelse av situasjon vi studerer siden metoden vektlegger å møte de vi undersøker på deres premisser, ikke på forskerens (Jacobsen, 2018).

Vi har en induktiv tilnærming i studien vår (Jacobsen, 2018). Med en induktiv tilnærming er idealet at vi som forskere skal møte feltet med et åpent sinn uten forutinntatte holdninger. Dette er vanskelig å få til når vi skal studere forventninger til ledelse. Utfordringen vår var å møte feltet uten å være styrt av gjeldende ledelsesteori. Våre respondenter ville også kunne ha forutinntatte ideer om ledelse knyttet opp mot deres kunnskaper og erfaringer om ledelse.

Vi hadde et ønske om å undersøke kunnskapsarbeidernes forventninger til ledelse uavhengig av gitte ledelsesteorier. Vi ville utforme studiet vårt på en måte som gav oss kunnskap på tvers av forutbestemte kategorier fra ledelsesteorien.

Dette er bakgrunnen for vårt valg av design for studien vår.

3.1 Design

Når vi valgte et design for undersøkelsen, spurte vi oss om undersøkelsesopplegget egnet seg til å belyse vår problemstilling. Vi ønsket et design som lot oss studere kunnskapsarbeiderens forventninger til ledelse uten bindinger til gjeldende ledelsesteori. Vi ønsket også å få del i erfaringsnære svar basert på lærernes egne faktiske opplevelser med ledelse.

Hadde vi valgt en kvantitativ undersøkelse ville de ferdige spørsmålene i et spørreskjema tatt utgangspunkt i en eller flere av disse ledelsesteoriene og respondenten ville måtte svare på gitte spørsmål. Dette ville kunne styre svarene til respondentene inn i et gitt mønster. Ved å bruke en kvalitativ tilnærming kan vi fange opp mulige nyanser, mønstre og motsetninger som ville blitt usynlige i en kvantitativ studie. Siden målet med vår studie var å skape ny forståelse om ledelse av kunnskapsarbeidere, ønsket vi å benytte oss av et design som begrenset oss minst mulig. Vi ønsket å ha et åpent blikk på det vi skulle undersøke, og vi studerte de som hadde opplevd ledelse uavhengig av definerte og kjente ledelsesteorier. Vi ønsket å avdekke de faktiske forventningene og behovene kunnskapsarbeidere hadde til ledelse.

Vi valgte å benytte oss av et utforskende design med kritisk hendelsesteknikk som metode. Vi har valgt å bruke et utforskende design da man vet lite om ledelse av kunnskapsarbeidere (Sandvik, 2011a).

Ved å bruke denne tilnærmingen ville vi studere opplevd ledelse gjennom de som har opplevd den. Vi ønsket også å studere i hvilke situasjoner lærerne møter ledelse og på den måten bygge et mer realistisk bilde av hvordan de opplever denne ledelsen.

3.2 Kritisk hendelsesteknikk

Som forskningsteknikk ble Kritisk hendelsesteknikk først beskrevet i 1954 av den amerikanske psykologen John C. Flanagan. Flanagan definerte teknikken som et sett med prosedyrer for å samle direkte observasjoner av menneskelig atferd. Formålet med denne teknikken er å identifisere og systematisere observerbare hendelser for å bruke dem videre til å gi svar på mulige problemer.

I denne sammenhengen blir hendelser beskrevet som observerbare menneskelige aktiviteter som er komplekse nok til at aktiviteten kan si noe om personen som utfører handlingen. Hendelsen må oppstå i en situasjon der den observerte handlingens formål er tydelig for den som observerer og der konsekvensene av handlingen levner liten tvil til utfallet av hendelsen. (Flanagan, 1954)

Vi valgte denne metoden siden vi skulle undersøke hendelser/situasjoner der det er utøvd ledelse. Det var respondentene våre som observerte hendelsene og videreformidlet disse observasjonene til oss.

Hendelsene vi ønsket å få frem var opplevde hendelser fra hverdagen til lærere i den videregående skole. En leder i videregående skole har ikke kontakt med hver enkelt lærer til daglig, og vi ønsket å danne oss et bilde av når og hvor læreren forholder seg til lederen sin. Vi ville med dette studere hvilke situasjoner lærerne forventer at lederen utøver ledelse, og vi ønsket å studere hva som kjennetegnet disse forventningene.

Kritisk hendelsesteknikk er en forskningsteknikk som lar respondentene snakke om hendelser i organisasjonen. Disse hendelsene brukes videre til å framheve generelle meninger, i vårt tilfelle om forventninger til ledelse.

Fordelen med å bruke kritiske hendelsesteknikk som metode, var slik vi så det, at denne metoden er veldig fleksibel. Vi samlet inn data på en ustrukturert måte slik at respondenten kunne bruke sine ord og sitt perspektiv på det fenomenet vi skulle studere og med dette kunne

de fokusere på de hendelsene de selv vurderte som viktige. Vi tvang ikke respondentene inn i noen fra oss forhåndsbestemte rammer. Metoden er ikke tidkrevende, og den gir rikt med informasjon.

En av ulemper ved å bruke denne metoden kan være at vi måtte stole på at hendelsene ble husket av respondentene, og at det de valgte å fortelle oss ville være nøyaktig og sannferdig rapportering av disse hendelsene. Siden kritiske hendelser ofte er avhengige av minne, kan hendelser bli upresise. Metoden har en innebygd skjevhet overfor hendelser som nylig skjedde, siden disse er lettere å huske. Ved å bruke en åpen metode som dette, vil også vår påvirkning av intervjusituasjonen være betydelig større enn ved en mer strukturert innsamlingsmetode. Dette vil vi diskutere ytterligere i avsnittet om etiske refleksjoner.

Flanagan foretrakk ekspert-observatører til å samle inn data. Siden dette ikke alltid er mulig samlet han bevis for at gjenfortalte hendelser også kan brukes som metode (Butterfield & Borgen, 2005). Flanagan argumenterte for fire ulike metoder for datainnsamling i form av kritiske hendelser: Individuelle intervju, gruppe intervju, spørreskjema og registreringsskjemaer (Butterfield et al., 2005). Siden vi har valgt en kvalitativ tilnærming til vår studie, benyttet vi oss av Individuelle intervju og fokusgruppeintervju i vår datainnsamling.

3.3 Individuelle intervju

For å få en forståelse av kunnskapsarbeiderens forventninger til ledelse ønsket vi en innsamlingsmetode som gav oss tilgang til respondentens tanker om ledelse og oppfatninger av opplevd ledelse. Vi ønsket derfor å benytte oss av individuelle intervju som metode. Vi hadde ingen intensjon av å si noe om forventningene fra en gruppe på en bestemt skole, derfor valgte vi respondenter fra flere skoler med ulike ledere. Vi ønsket å få fram enkeltindividers fortolkning av fenomenet ledelse og deres forventninger til ledelse.

Vi har med valg av individuelle intervju som metode, flere muligheter for grad av struktur på intervjuene (Thagaard, 2018). Siden vårt utgangspunkt var kritisk hendelsesteknikk, valgte vi å innlede intervjuet med lite struktur og vi la til rette for at respondenten fritt kunne gjenfortelle hendelsene sine. Etter hver fortalt hendelse strammet vi inn strukturen med oppfølgings spørsmål utarbeidet i vår intervjuguide. Flanagan var tydelig på at om hendelsene

skulle kunne brukes i forskningen måtte de som observerte hendelsene, eller gjenfortalte hendelsene ha samme forståelse av det som skal studeres (Butterfield et al., 2005). Dette sikret vi i vår studie ved grundig informasjon før intervjuet, innledende spørsmål og oppfølgingsspørsmål til hver hendelse.

I intervjusituasjonen la vi opp til en samtale mellom oss som forskere og respondenten. På forhånd hadde vi sendt ut informasjon om prosjektet og materiell til forberedelse. Som forberedelse til intervjuet ba vi respondenten om å forberede seg på å fortelle om hendelser i sitt arbeidsforhold der han/hun hadde opplevd å ha forventninger til ledelse og i hvilken grad denne forventningen var innfridd. Vi ønsket hendelser både fra lærerens kjerneaktivitet og rammene rundt disse kjerneaktivitetene.

Vi hadde åtte respondenter fra fire ulike skoler. Alle hadde forberedt seg og bidro med hendelser tilbake i tid. Vi opplevde at hendelsene som ble fortalt var godt forberedt og gjennomtenkt og vi satt igjen med et godt utvalg av hendelser med tydelige forventninger til ledelse. Disse intervjuene variert litt i tid, fra en halv time til en time.

Intervjuguiden vår (vedlegg 2) var utarbeidet med en viss struktur. I første del av intervjuene var det fokus på hendelsene. Vi hadde utformet oppfølgingsspørsmål til de fortalte hendelsene. På denne måten fikk vi sikret oss en viss grad av likhet i de ulike intervjuene, vi fikk sikret oss svar på det vi ønsket å belyse med bakgrunn i forskerspørsmålene våre og vi fikk begrenset vår mulighet for påvirkning av resultatene.

Etter å ha gjennomført de individuelle intervjuene, transkriberte vi intervjuene og startet prosessen med å skille ut fellestrekk, mønstre og motsetninger i råmaterialet. For å sikre transparens i undersøkelsen hadde vi avtalt og sende ut de ferdig transkriberte intervjuene til respondentene for gjennomlesing.

Vår foreløpige analyse og forslag til mønstre og motsetninger ble videre bearbeidet i et fokusgruppeintervju.

3.4 Fokusgrupper

Gruppeintervju er godt egnet til å gi innsikt i holdninger og meninger som er utbredt innen det feltet vi skal studere (Thagaard, 2018).

Siden vi hadde respondenter fra flere ulike skoler rundt om i fylket, samlet vi halve gruppen i en fokusgruppe. Ideelt sett skulle vi ha prøvd ut funnene våre på hele utvalget, men av praktiske hensyn måtte vi nøye oss med en fokusgruppe på fire respondenter.

Formålet med fokusgruppeintervjuet var å diskutere forventningene som kom fram av de individuelle intervjuene og diskutere mulige mønstre og motsetninger i funnene våre. Vi hadde analysert datamaterialet fra de individuelle intervjuene og plassert funnene i kategorier med bakgrunn i teori. Ved å legge fram funnene våre på denne måten opplevde vi at respondentene gav respons på de ulike synspunktene vi presenterte og diskuterte det seg imellom. Vi presenterte også forslag til motsetninger i forventningene og bad dem om tilbakemeldinger og utdypning av deres syn på disse motsetningene.

I denne intervjusituasjonen kom det flere synspunkter fram rundt de ulike hendelsene. Respondentene virket trygge i settingen og vi observerte at samtalen gikk lettere når de snakket med hverandre en vi opplevde det under de individuelle intervjuene. Respondentene kom med nye forslag til mønstre i forventningene og de utdypet våre forslag til motsetninger. Fokusgruppeintervjuet varte i litt over en time.

Vi deltok som medlemmer av gruppen, men siden det var vi som presenterte funn og mulige motsetninger ble vi også de som styrte samtalen. Vi passet på at alle de fire respondentene fikk komme med sine synspunkter. Thagaard (2018) belyser utfordringene ved at forsker deltar som medlem av fokusgruppen. Gruppesamtalen må ledes for at fokus skal være på prosjektets tema og at alle i gruppen skal delta med sine synspunkter. På den andre siden bør forsker ha en tilbaketrasket posisjon for ikke å dominere og styre resultatet.

Bakgrunnen for å velge to innsamlingsmetoder var å få både hendelser og utsagn direkte fra de som har opplevd ledelsen og å få disse hendelsene drøftet og utdypet fra flere enn de som hadde opplevd dem. Med dette ønsket vi å få en dypere forståelse av den opplevde ledelse. Vi fikk samtidig en mulighet til å få tilbakemelding på vårt første utkast til analyse. Dette ser vi på som en styrke for studien vår siden det gjør prosessen mere transparent. Mere om dette i avsnittet om etiske refleksjoner.

Ved å benytte oss av individuelle intervju fikk et rikt datamateriale som ble utgangspunkt for diskusjonen i fokusgruppeintervjuet. Ved bruk av fokusgruppe fikk vi hjelp til å drøfte

kategoriene, som kom fram av de individuelle intervjuene. Dette gav oss en dypere forståelse og flere synspunkt om forventninger til ledelse.

3.5 Utvalg og kriterier

I denne studien forsket vi i egen organisasjon, siden vi begge jobber i videregående skole i Troms. For å skape en distanse til feltet vi undersøkte, valgte vi å henvende oss til videregående skoler i helt andre kommuner enn vår egen.

I denne oppgaven bruker vi begrepet «respondent» på deltakerne i studien vår. Ofte blir begrepene respondent og informant brukt om hverandre, men i vår studie blir det riktig å bruke respondent. Respondenter har direkte kjennskap til et fenomen, ved at de er deltakere i hendelser vi ønsker å studere (Jacobsen, 2018). Respondentene representerer den gruppa vi vil undersøke, kunnskapsarbeidere i skolen.

I kritisk hendelsesteori er det ikke antall respondenter som er viktig for utvalget, men antall relevante hendelser som blir fortalt (Butterfield et al., 2005). Siden det er disse hendelsene som var utgangspunktet for vår studie, var det antall hendelser som var interessante når vi skulle avgjøre utvalgsstørrelsen vår. Det var viktigere for oss å få kontakt med personer som hadde mange hendelser å fortelle, enn antall respondenter. Vi diskuterte hvor mange hendelser vi trengte for et godt grunnlag og vi endte opp med å etterspørre tre til fire hendelser fra åtte respondenter. I følge Flanagan er det ingen regel for hvor mange hendelser som må til for at vi skal samle tilstrekkelig med informasjon (Butterfield et al., 2005). Det som var viktig for vår studie, var at vi fikk inn nok hendelser til at temaet vi ønsket å belyse ble tilstrekkelig dekket.

Hendelsene vi samlet inn var ikke like på noen måte, men tematikken gikk igjen og vi oppnådde en «metning» rundt de siste intervjuene. Metning er når forskeren opplever å få de samme svarene fra flere av respondentene (Jacobsen, 2018). Kategoriene våre ble veldig tydelige og bare forsterket ved de siste intervjuene og ytterligere forsterket i fokusgruppeintervjuet. Dette kommer vi tilbake til i avsnittet om analyse.

Vi ønsket et formålsoorientert utvalg av respondenter (Jacobsen, 2018). Vi henvendte oss til enheter vi trodde kunne gi oss de mest interessante hendelsene som ville belyse vår problemstilling. Vi diskuterte hvilke kriterier vi ønsket for utvalget vårt og endte opp med at

vi ikke trengte andre kriterier enn at respondentene hørte inn under kategorien kunnskapsarbeider. Vi har ikke variabler på kjønn, alder, grad av utdanning eller type utdanning så utvalget ble tilfeldig innenfor kategorien kunnskapsarbeider.

Utvalgsprosessen startet ved at vi sende ut et infoskriv (vedlegg 1) til rektorene på de aktuelle skolene der vi ba dem om å videreformidle informasjon om prosjektet til aktuelle kandidater. Vi ønsket med dette å informere de aktuelle lederne om prosjektet og sørge for at de var innforstått med at prosjektet var anonymisert. Ved å la lederne videreformidle kunne vi risikere at utvalget ble styrt av dem, men vi valgte allikevel dette for å sikre en forståelse og en transparens i forskningen vår.

Responsen fra rektorene og disse skolene var liten. Vi måtte derfor endre teknikken for utvelgelse av respondenter. Vi sendte ut informasjon direkte til et tilfeldig utvalg ved de samme skolene. Vi sendte direkte e-post til fire kvinner og fire menn på hver skole. Med denne tilnærmingen fikk vi noe respons, men ikke tilstrekkelig. Vi valgte da å benytte oss av “snøballmetoden”. De respondentene som meldte seg ble bedt om å videreformidle til andre som kunne tenkes å være interessert i å bidra. Dette gav bedre resultat.

En utfordring med å bruke snøballmetoden som utvalgsmetode er at vi kunne endt opp med respondenter fra samme miljø (Thagaard, 2018), og i vårt tilfelle respondenter med samme leder. Dette unngikk vi ved å kontakte kunnskapsarbeidere ved ulike skoler og vi fikk et utvalg av respondenter fra fire ulike skoler.

Vi begrenset omfanget til 8 respondenter, fem kvinner og tre menn. Vi ønsket i utgangspunktet halvt om halvt av kvinner og menn, og sendte ut forespørsler utfra det ønsket. Det viste seg at flere kvinner enn menn, ønsket å bidra. Vi så ikke dette som en svakhet for studien siden vi ikke hadde som mål å studere kjønnsforskjellene i forventninger til ledelse. Vi er klar over at dette kan være en variabel og at vår studie blir preget av kvinnelige forventninger.

Vi ønsket respondenter fra flere skoler for å få et mangfold i hendelser og forventninger. Vi endte opp med respondenter fra fire ulike skoler. Med et slikt utvalg fikk vi hendelser og forventninger til ledelse fra ulike skolekulturer og ulike ledere noe som vi ser på som en styrke for studien vår.

Med denne utvalgsprosessen mener vi at vi har fått et representativt utvalg til studien vår. En studie som vår, gir et utsnitt av fenomenet ledelse, begrenset av problemstillingen vår i tema og kontekst, tiden vi hadde tilgjengelig til prosjektet og personene og hendelsene vi undersøkte (Jacobsen, 2018). Med denne bakgrunnen vil vår studie bare ha gyldighet innenfor disse rammene. I neste avsnitt vil vi reflektere over studiens etiske dilemmaer.

3.6 Etiske refleksjoner

Forskere er ansvarlige for å peke på, ikke bare studiets begrensninger, men også grad av troverdighet og verdien på studiens oppnådde resultater. Dette er nøkkelen til studiens troverdighet/reliabilitet og gyldighet/validitet (Flanagan, 1954).

Studiets troverdighet er målbart gjennom hvorvidt deltakerne og andre utenforstående kan vurdere fremgangsmåten vår steg for steg, samtidig som det blir synlig hvordan vi har kommet fram til resultatene av forskningen (Thagaard, 2018). Vi har i gjennomføringen av denne forskningsprosessen hatt som mål å gjøre prosessen vår så transparent som mulig, både for de som deltar som respondenter og de som i ettertid vil nytte seg av den nye forståelsen studien har vist.

Etiske betraktninger før datainnsamlingen gjorde at vi la vekt på at respondentene våre skulle få så mye informasjon som mulig gjennom hele prosessen. I informasjonsskrivet (vedlegg 1) som vi sendte ut til de ulike skolene, forklarte vi grundig bakgrunnen og hensikten med studien og hva resultatene skulle brukes til. Siden vi spurte om hendelser med opplevd ledelse, noe som kan oppleves som sensitiv informasjon både for den som forteller og deres ledere, var vi tydelig på hvordan vi ville beskytte respondentene mot mulig gjenkjennelse av skole, leder og respondent. Alle deltagerne som meldte sin interesse for å bidra signerte på et samtykkeskjema der dette kom fram.

Undersøkelsen ble meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og er godkjent der. Vi har i denne oppgaven, som avtalt med respondentene, gjengitt funn og brukt sitater som ikke kan identifisere våre respondenter eller deres arbeidsplass.

I informasjonsskrivet opplyste vi om at respondentene skulle få tilgang til de transkriberte intervjuene for at de kunne sjekke om vi hadde gjengitt dem korrekt. Under intervjuene avtalte vi hvordan dette skulle skje og flere av respondentene frasa seg denne retten. De fire

respondentene som skulle delta på fokusgruppeintervju ønsket heller en gjennomgang av funnene muntlig med oss der.

Etiske betraktninger i løpet av datainnsamlingen gjorde oss oppmerksomme på at siden vi forsket på vår egen organisasjon, var vi kjente navn for respondentene våre. Dette kunne føre til at vi fikk fortalt hendelser som ikke andre og ukjente forskere ville få. Vi måtte også forberede oss på at vi kunne få hendelser med personer vi kjente til. Vi opplevde dette under to av intervjuene. I selve intervjusituasjonen opptrådte vi objektivt og viste ikke noen form for gjenkjennelse. Vi oppfordret heller ikke respondenten til å gå dypere i hendelsen for ikke å støtte på ytterligere etiske utfordringer. Her valgte vi å la våre etiske prinsipper gå foran forskningsprosjektet vårt sine målsettinger (Postholm, 2010).

Etiske betraktninger etter datainnsamlingen førte til at vi etter at vi hadde transkribert intervjuene utelot en hendelse fra det videre analysearbeidet. Hendelsen var for gjenkjennbar siden den hadde blitt publisert i media. I utarbeidelsen av forskningsteksten har vi vært tydelig på å gjengi sitater korrekt og å skille mellom hva som er sitater og hva som er vår tolkning av funnene.

Transparens i alle fasene i forskningsprosjektet øker forskningens troverdighet. Videre i dette kapittelet vil vi forklare hvordan vi har planlagt og gjennomført forskningsprosessen med bakgrunn i våre etiske refleksjoner.

3.6.1 Nærhet og distanse

Vi har valgt en kvalitativ metode for prosjektet vårt. En kvalitativ tilnærming likestilles ofte med en fortolkningsbasert tilnærming (Jacobsen, 2018). Når vi tolket dataen vi samlet inn var vi bevisst på våre forutinntatte meninger om fenomenet ledelse. Vi har selv egne forventninger til hvordan ledelse vil fungere best mulig for oss.

Vi hadde opprinnelig tenkt å gjøre studien i vår egen skole. Etter å ha diskutert dette, så vi at dette ville gi oss forskningsetiske utfordringer. Jacobsen (2018) viser til at det er både fordeler og ulemper med å studere egen organisasjon. En av ulempene er at vi kan oppfattes som partiske og at dette kan føre til at respondentene legger bånd på seg. Dette førte til at vi endret planene og lette etter respondenter utenfor vår egen skole. Men siden vi er kjent i den store organisasjonen videregående opplæring i fylket, kunne vi ikke helt se bort fra etiske

utfordringer i denne kategorien. Vi måtte tenke igjennom at vi kunne havne i situasjoner der den vi skulle intervjuer kjente oss fra før eller at vi kjente til lederen til intervjuobjektet. I informasjonsbrevet vi sendte ut før undersøkelsen beskrev vi grundig hvordan vi skulle behandle all data for å sikre konfidensialitet og personvern samt hvordan vi planla en anonymisering av all innsamlet data.

Vår nærhet til feltet kunne også påvirke tolkningsprosessen vår. Det at en av oss er kunnskapsarbeider i skolen og den andre er leder til kunnskapsarbeidere kan hjelpe oss i prosessen med å stille de rette spørsmålene. Det kan også føre til at vi ikke stiller de rette oppfølgingsspørsmålene fordi svarene er opplagte for oss eller at vi mister noen nyansene i svarene fordi det kan virke som selvfølgeligheter. Det at vi både har «lederbriller» og «kunnskapsarbeiderbriller» kan gjøre at vi ikke går i disse fellene. Vi kan ikke legge vekk vår forkunnskap, men vi kan bevisstgjøre hverandre på den og diskutere og reflektere rundt vår rolle som forskere. Det at vi er to i denne prosessen og kan diskutere avgjørende beslutninger i prosessen vil øke forskningsprosjektets reliabilitet (Thagaard, 2018).

3.6.2 Reliabilitet

Reliabiliteten i vårt forskningsarbeid er knyttet opp mot om vi har utført forskningen på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018). Reliabilitet er også knyttet opp mot spørsmålet om kvaliteten på studien er slik at en annen forsker, med samme metode, vil kunne komme frem til de samme resultatene (Thagaard, 2018).

I en kvalitativ studie som dette, blir det vanskelig for en annen forsker å komme til samme resultat da vi baserer studiet vårt på opplevde hendelser. Vi argumenterer for vår studies reliabilitet gjennom vår bevissthet på at kjennskapen vi har til området vi studerer, kan påvirke vår tolking av hendelsene som blir presentert oss. Våre roller som leder og kunnskapsarbeider vil kunne prege vårt syn og objektivitet i analyseprosessen. Påliteligheten i vår studie baserer seg på hvor transparente vi har klart å være i hele prosessen.

I dette studiet vil både intervju effekter og kontekst effekter være viktige aspekter å diskutere for å sikre reliabiliteten av studien vår.

Intervjuereffekt er når den som undersøker har en effekt på det som blir undersøkt (Jacobsen, 2018). I et hvert kvalitativt intervju vil forholdet mellom den som gjennomfører intervjuet og

respondenten være asymmetrisk (Thagaard, 2018). Asymmetrien viser til at den som leder intervjuet og den som blir intervjuet har ulike roller som ikke er likestilte. Den som leder intervjuet vil være den som styrer intervjuet. Den asymmetriske relasjonen i vår intervjusituasjon ble ytterligere forsterket ved at vi var to forskere som utførte intervjuet. Vi hadde diskutert dette på forhånd og blitt enige om en rollefordeling. Vi fordelte intervjuene slik at en av oss ledet intervjuet med bakgrunn i intervjuguiden og den andre observerte og noterte. Observatøren kom med tilleggsspørsmål underveis i intervjuet. Respondentene var forberedt på dette gjennom infoskrivet vi hadde sendt ut på forhånd.

Konteksteffekt er den effekten som knytter seg til sammenhengen informasjonen blir samlet inn i (Jacobsen, 2018). Vi valgte å treffe respondentene på deres skoler for at de skulle oppleve å være på trygg grunn. Dette og den grundige informasjonen vi hadde sendt ut på forhånd gjorde at vi opplevde at respondentene virket trygge og at vi hadde etablert en tillit i intervjusituasjonen.

I informasjonen vi hadde sendt ut hadde vi bedt respondentene om å forberede seg på å fortelle hendelser der de hadde opplevd ledelse. Alle som stilte til intervju, hadde forberedt seg på dette og hadde forberedt flere hendelser de ønsket å dele med oss. Ved at respondentene hadde forberedt seg, unngikk vi en undersøkelseeffekt ved at respondentene brukte innfallsmetoden for å svare på spørsmålene våre. Alle åtte stilte til de individuelle intervjuene med forberedte hendelser. Hver og en fortalte tre til fire hendelser der de hadde opplevd ledelse. De hadde forberedt hendelser med for dem innfridde forventninger og situasjoner for å belyse at forventningene deres ikke ble innfridd. Datamaterialet vårt gjenspeiler dette.

Under intervjuene holdt vi oss til intervjuguiden (vedlegg 2) ved å la informantene fortelle mest mulig fritt om sine hendelser og så brukte vi oppfølgingsspørsmålene for å sikre oss at vi kom inn på sammenlignbare forventninger. Vi opplevde det som utfordrende og ikke styre intervjuet med kroppsspråk og bekreftelser. I arbeidet med transkriberingen av intervjuene ble vi bevisst på grad av påvirkning, og i analysearbeidet tok vi hensyn til dette ved å utelate hendelser og utsagn vi kunne ha lagt opp til med spørsmålene våre.

Reliabiliteten kan styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet (Thagaard, 2018). Det at vi var to som samarbeidet om denne studien gjorde at vi i hele prosessen diskuterte hva vi skulle

gjøre, hvorfor vi skulle gjøre det og hvilke implikasjoner det kunne ha for utfallet vårt. Vi opplevde med dette at alle beslutninger vi tok ble grundig evaluert med tanke på reliabilitet og validitet i studien.

3.6.3 Validitet

Validiteten i vårt forskningsarbeid er knyttet opp mot gyldigheten av de tolkningene vi som forskere kommer fram til (Thagaard, 2018). Validitetskriteriet for vår studie er om vår fortolkning av de hendelsene og utsagnene vi fikk fra respondentene, er rimelig dokumentert og om de blir logisk konsekvente (Postholm, 2011). Validitet i studien er om undersøkelsen vår studerer det den har til hensikt å studere.

Når vi skal vurdere validiteten i vår undersøkelse, må vi se på begrepene intern gyldighet og ekstern gyldighet. Den interne gyldigheten baseres på om resultatene av studien oppfattes som riktige (Jacobsen, 2018). I vår studie vil vi måtte spørre oss om vi får kjennskap til kunnskapsarbeiderens forventninger til ledelse med den metoden vi har valgt. Vi må stille oss spørsmålet om den virkeligheten vi beskriver samsvarer med virkeligheten til kunnskapsarbeideren (Jacobsen, 2018). I vår studie, som baserte seg på kritiske hendelser som ble muntlig overført fra de som har opplevd hendelsen til oss, skjedde det flere tolkningsprosesser som kan utfordre denne validiteten. Det ble viktig for oss å få en forståelse av den konteksten respondenten og vi som forskere etablerte i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). Validiteten i denne studien vil avhenge av om vi som forskere klarte å formidle respondentenes forståelse av virkeligheten uten å legge vår forståelse i analysen.

I vår studie søkte vi informasjon fra flere ulike respondenter, fra fire ulike skoler om deres forventninger til ledelse. Forventninger er subjektive, og de ulike hendelsene vi har fått beskrevet er unike for hver enkelt respondent. Det å få tak i slike ulikheter er et av hovedpoengene med kvalitativ tilnærming. Summen av disse forventningene er vår beskrivelse av fenomenet vi studerer. I studien vår så vi spesielt etter disse ulikhetene. Vi lette etter mønstre, men også motsetninger for om mulig å utvikle en ny forståelse av fenomenet ledelse av kunnskapsarbeidere.

Ved å presentere funnene våre fra de individuelle intervjuene i en fokusgruppe økte validiteten av studien vår. Fra fokusgruppen fikk vi tilbakemelding på vår foreløpige tolkning

av de formidlede hendelsene, og vi fikk innspill fra respondentene på analysen vår av mønstre og motsetninger.

Det at vi i hele undersøkelsesprosessen var to forskere ser vi også på som en styrke for studiets validitet. Vi diskuterte og drøftet underveis og med to ulike ståsted, leder og kunnskapsarbeider, fikk vi to ulike perspektiver inn i tolkningen vår.

Den eksterne gyldigheten av studien baserer seg på i hvilken grad undersøkelsen kan generaliseres til andre områder enn de en faktisk har undersøkt. Med et kvalitativt undersøkelsesopplegg som dette, ser vi etter en teoretisk generalisering siden utvalget blir for lite til at vi kan si at det er representativt (Jacobsen, 2018). Utvalget i vår studie på åtte kunnskapsarbeidere er formålsstyrt utfra vår problemstilling og utvalget ble gjort ved hjelp av snøballmetoden. Siden vår innsamlingsmetode baserer seg på kritiske hendelser var det de fortalte hendelsene som var våre undersøkelsesenheter. Hver respondent var oppfordret til å fortelle flere hendelser noe som gjorde utvalget i vårt datamateriell større, noe som kan øke grad av generalisering. Generaliserbarhet kan også basere seg på sterk teori og gode observasjoner, dette beskrives som analytisk generaliserbarhet (Kvale, 1997). I vår sammenheng vil dette bety at vi kan generalisere fra et utvalg til en populasjon med bakgrunn i vår empiri og teori. I avslutningskapittelet vil vi diskutere om i hvilken grad våre funn kan generaliseres eller overføres.

3.7 Analyse

Flanagan ser på analysedelen som det viktigste og det vanskeligste steget i den kritiske hendelses teknikken (Butterfield et al., 2005). Han poengterer at det kan være utfordrende og klassifisere de gjenfortalte hendelsene og at det ikke finnes en rett vei å beskrive en aktivitet, en erfaring eller en konstruksjon (Butterfield et al., 2005). Det viktige i dette stadiet er å lete etter noen kategorier som oppsummerer og beskriver de innsamlede dataene på en måte som passer til studiens problemstilling og forskerspørsmål, uten at vi samtidig mister viktige aspekter som helhetsforståelsen, det spesielle i de ulike hendelsene og gyldigheten av studien vår.

«Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke handlinger gjennom å fokusere på ett dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2018 s. 37).

I vårt arbeid med å analysere de innsamlede dataene, brukte vi den hermeneutiske spiral som vårt verktøy. Dette handler om en veksling mellom helhet og detaljer i dataene.

Den hermeneutiske spiralen går som følger (Jacobsen, 2018):

1. Data
2. Analyser av enkeltdeler
3. Delene sett i lys av helheten
4. Helheten sett i lys av enkeltdelene
5. Ny forståelse av delene
6. Så gjentas spiralen

Etter at vi hadde gjennomført de individuelle intervjuene satt vi igjen med en stor mengde data i form av transkriberte intervju. Vi analyserte først dataene enkeltvis og lette etter enkeltdeler som kunne svare på forskerspørsmålene våre. Etter dette så vi etter likheter i de ulike intervjuene og utarbeidet med bakgrunn av det vi fant, analysekategorier. Vi utarbeidet et analyseskjema (vedlegg 3) og bearbeidet de transkriberte intervjuene på nytt og plasserte funn i de ulike kategoriene.

Funnene i analysekategoriene hadde vi som grunnlag når vi gjennomførte fokusgruppeintervjuet. Med bakgrunn i det nye datamaterialet fra dette intervjuet gikk vi gjennom «spiralen» på nytt og analyserte funnene i lys av ny informasjon. Vi valgte da å fjerne noen av de opprinnelige kategoriene siden funnene viste seg å kunne passe i flere kategorier. De nye kategoriene ble mere hensiktsmessige og strukturerte for vår forskning.

Siden vårt design er kritisk hendelsesteknikk, ba vi respondentene om å forberede seg på å fortelle om hendelser der de hadde opplevd ledelse. Disse hendelsene er utgangspunktet for vår analyse. Hendelsene var ikke av en slik art at det var naturlig å bruke en prosessanalyse. Hendelsene var løsrevet fra tidsaspektet, vi hadde ikke bedt om årsakene til og utfall av hendelsene, mer om situasjoner der det var forventet og opplevd ledelse. Vi valgte derfor å gjennomføre en innholdsanalyse. En innholdsanalyse handler om å kunne ta det en person sier i ett intervju og redusere dette til overordnede og meningsfylte kategorier (Jacobsen, 2018). I vår studie betydde dette at vi bearbeidet hendelsene, plasserte disse i relevante kategorier og

med dette gav kategoriene meningsfullt innhold. Kategoriene i vår studie er hovedtrekkene i kunnskapsarbeiderens forventninger til ledelse.

Gangen i en innholdsanalyse:

- Kategorisering
- Tilordning av enheter til kategorier
- Finne sammenhenger eller mønstre

I bearbeidingen av råmaterialet etter de individuelle intervjuene var vi ute etter å se etter kjennetegn, mønster/sammenheng og motsetninger i disse fortellingene.

Vi kategoriserte funnene etter de individuelle intervjuene og presenterte kategoriene og funnene til fokusgruppen. I fokusgruppeintervjuet hadde vi som målsetting å belyse motsetninger og mønstre i funnene våre.

Vi har valgt å presentere noen av hendelsene som empiri i denne oppgaven. Dette har vi valgt å gjøre for å øke transparensen i studien vår, slik at den som leser får et inntrykk av vårt datamateriale. Vi har lagt ved et av våre analyseskjemaer fylt ut med hendelser og sitater (vedlegg 3). De transkriberte intervjuene er ikke lagt ved, men kan gjøres tilgjengelig for sensor ved ønske.

4 Empiriske funn og analyse

I problemstillingen vår spør vi etter: Hvilke forventninger har kunnskapsarbeidere i skolen til ledelse. For å svare på denne problemstillingen ville vi undersøke i hvilke situasjoner forventningene oppstår, hvilke forventninger de ansatte har i de ulike situasjonene og hvordan vi kan beskrive kunnskapsarbeidernes forventninger til ledelse.

Situasjonene vi ønsket å analysere ble fortalt oss i form av kritiske hendelser og utsagn knyttet til disse hendelsene. Forventningene som kom fram i disse hendelsene ble kategoriene våre i analysearbeidet.

Kategoriene vi fant og som vi utførte vår analyse etter ble derfor:

1. Ansvar og tydelighet
2. Autonomi og tillit
3. Tilgjengelighet
4. Relasjon.

Vi utfører som nevnt i metodekapittelet en innholdsanalyse, så i dette kapittelet vil vi tilordne funnene i kategorier og finne mønstre og eventuelle motsetninger. Funnene våre baserer seg ikke kun på fortalte hendelser, men også sitater fra våre oppfølgingsspørsmål i de individuelle intervjuene og fokusgruppeintervjuet. Vi har valgt å presentere noen av disse under kategoriene. Vi har begrenset hvilke momenter vi tar hensyn til i vår undersøkelse. Vi har som sagt tidligere, ikke fokus på kjønn, alder, skolestørrelse eller utdanning. Vi har likevel valgt å ta med kjønn som kjennetegn i presentasjon av hendelser og sitater for å skille mellom disse.

Vi drøfter kategorien opp mot det teoretiske rammeverket vårt, med et spesielt fokus på undersøkelsen gjort i Danmark om forventninger om ledelse (Larsen et al., 2019). Avsnittet om mønstre og motsetninger drøftes opp mot teori om de fire ulike lederstilene til Manz & Sims (1991, 2001).

I dette kapittelet velger vi å bruke begrepet «lærere» om respondentene våre. Vi har valgt dette for å få samsvar mellom historiene og vårt sammendrag.

4.1 Ansvar og tydelighet

Ansvar og tydelighet er begrep som tidlig viste seg i funnene våre som forventninger lærerne hadde til sin leder. En leder i skolen må ta det overordnede ansvaret for det som skjer i skolen og med det legge til rette for at læreren skal kunne jobbe med kjerneaktiviteten sin. En leder må være tydelig både når det gjelder styring og ledelse av virksomheten og når det gjelder å ta avgjørelser.

En mannlig lærer forteller om en hendelse der leder ikke tar ansvar:

«Måtte ta et eget ansvar for opplæring i ett nytt system. Når skoleåret kom i gang, så følte det mer som at jeg var en syndebukk for alt som var galt med det nye systemet. Ledelsen tok ikke ansvaret, de skjøv meg foran. Jeg hadde bare ett opplæringsansvar».

Samme lærer forteller om en hendelse der leder tar ansvar og forventningen blir innfridd:

«Når det gjaldt en sak som gjaldt en elev og straff/ oppfølging av saken, opplevde jeg at ledelsen tok ansvar. Ledelsen sa at sånn her blir det uansatt hvordan type misnøye. I denne hendelsen var ledelsen tydelig og klar»

En kvinnelig lærer fortalte om hennes forventning til leder:

«Jeg forventer at ledelsen setter seg godt inn i det de ønsker at vi skal jobbe med av pedagogisk utviklingsarbeid og at de kan forklare for oss hva som er poenget, hva som er vitsen og hva det er vi skal prøve å få til»

En annen kvinnelig lærer forteller om en hendelse der leder tar ansvar:

«Jeg har opplevd at når det kom en klage på en lærer så måtte jeg ta saken med eleven som hadde klaget. Det var litt kjipt. Det var en sånn holdning på skolen at alt skulle løses på lavest mulig nivå. Her tenker jeg at det hadde blitt bedre for alle om lederen min hadde tatt saken.»

En av de mannlige lærerne fortalte om en hendelse der leder forskjellsbehandler to ansatte.

Dette oppleves som utydelighet fra leder:

«Det var klager som kom på 2 ulike lærere fra elever som ble håndtert veldig ulikt og som jeg kanskje da syns var litt merkelig å se på. Det kom inn en klage på en lærer fra en elev der det nesten virket som om at elevens side av saken ble tatt som alminnelig sannhet. Læreren det gjaldt ble kalt inn og ble «refset». Læreren følte at han ble stående alene i situasjonen der læreren måtte endre ganske mye i måten å være på. Samme leder, men annen lærer, da ble egentlig klage fra elev egentlig avfeid i døra, leder sa at det ikke var noen sak.»

En annen mannlig lærer forteller om en hendelse som også viser en utydelig leder:

«Støtte på en utfordring på vei mot målet. Dette gikk på samarbeid og forventninger til hverandre. Kollegiet var ikke helt enig, og leder var uklar på hva hen forventet og da ble det mer splitt og hersk. Opplevde at vi ble satt opp mot hverandre fordi ledelsen var uklar på hva vi gjør nå. Lederen visste ikke hva en leder skulle gjøre»

Disse hendelsene og sitatene handler om forventninger som lærerne har i forhold til ansvar og tydelighet hos sin leder. Når det gjelder tydelighet var det klart fra respondentene våre at det var viktig at det ikke ble drevet forskjellsbehandling av ansatte. Å drive med forskjellsbehandling kan oppleves som utydelighet fra en leder. Dette er en forventning vi finner igjen i undersøkelsen til Christensen (2007). En av motivasjonsfaktorene til kunnskapsarbeideren var ifølge han at de ansatte ønsker å bli rettferdig behandlet. Dette finner vi også igjen i den danske undersøkelsen der en av forventningene til leder er at hen fordeler oppgaver og ansvar rettferdig (Larsen et al., 2019)

Hendelsene som forteller om forventninger til at leder tar ansvar, handler om at leder ikke tar det ansvaret som ligger til stillingen sin. Vi har også hendelser som viser at leder tar ansvar, og at dette er i tråd med forventningene til lærerne. Det vi kan trekke ut fra disse funnene er at det er viktig at leder tar ansvar for det de har ansvaret for. Det er viktig at ikke ansvaret skyves nedover til lærerne. Det er også viktig at leder er tydelig i det de gjør og sier. Dette gjør det lettere for lærerne å vite hva de har å forholde seg til, og at de ikke opplever forskjellsbehandling. Det er i tillegg til dette viktig at leder tar ansvar i forhold til overordnede strategier og pedagogisk utviklingsarbeid. Leder må ha satt seg inn i, og ha oversikt over dette arbeidet. Som en av lærerne sa: *«Ledelsen må ha en visjon om målet, hvor vi skal, og forvente at alle er med den veien»*. Det er viktig for lærerne å vite hva de har å forholde seg til når de utøver kjerneaktiviteten sin. Dette samsvarer med funn i den danske undersøkelsen siden det der kommer frem en forventning om at leder må være tydelig slik at medarbeideren vet hva hens kjerneoppgaver er (Larsen et al., 2019). Det som avviker litt i vår undersøkelse er at det kan se ut som om lærerne ønsker tydelighet fra leder i rammene rundt, men ikke når de utøver selve kjerneaktiviteten.

En forventning om tydelighet fra leder kommer fram i dette utsagnet fra en kvinnelig lærer, *«Jeg har forventning til at leder har evne til å ta avgjørelser på en måte at jeg føler meg hørt og tatt med i avgjørelser»* Dette utsagnet sier noe om en forventning til at leder tar ansvar, men også en forventning om å bli hørt. Læreren har en forventning til å få bidra med sin kompetanse. En annen lærer forteller at han trives best når leder tar avgjørelser og bestemmer, selv om avgjørelsen ikke alltid er slik han ønsker den. Det forventes også fra flere av lærerne at leder må ta ansvar når det oppstår vanskelige personalsaker og konflikter. Lærerne har forventninger til at slike saker blir løst på ledernivå og ikke på lavest mulig nivå.

Vi opplevde ikke avvikende meninger fra lærerne når det gjelder forventninger til ansvar og tydelighet.

Det er et uttalt behov for mindre styring og mere ledelse i mange organisasjoner (Amundsen, 2019) Det vi ser i våre funn er at kunnskapsarbeideren har behov og forventninger til både ledelse og styring. De har forventninger til ledelse i forhold til overordna strategier som læreren skal jobbe etter og styring i situasjoner og hendelser som krever dette.

Våre funn viser at lærere har forventninger til at lederen organiserer skolehverdagen slik at lærere som jobber i forskjellige klasser har like retningslinjer å forholde seg til, altså felles rutiner og regler på hele skolen. Dette viser også at de er forventninger til ikke bare ledelse, men også styring fra leder.

I den danske undersøkelsen (Larsen et al., 2019) var to av hoved-forventningene til ledelse at lederen setter tydelige rammer og at lederen hjelper medarbeiderne med å få løst problemer. Dette stemmer godt overens med funnene våre.

Det vi kan trekke ut av dette er at en leder som klarer å finne en balanse mellom det å styre og det å lede vil kunne legge til rette for at læreren skal kunne utføre sine arbeidsoppgaver innenfor sitt handlingsrom.

4.2 Autonomi og tillit

Autonomi og tillit er to begrep som er fremtredende i teori om ledelse av kunnskapsarbeidere, og våre funn viser at dette også ble en naturlig kategori for vår analyse. Vi valgte å samle disse begrepene i en kategori siden de henger så tett sammen. En lærer må ha tillit fra sin leder for å oppleve autonomi i arbeidet sitt. Vi så tydelig i hendelsene som ble fortalt en forventning fra læreren om autonomi i arbeidsforholdet og at denne autonomien måtte baseres på tillit fra leder. Forventninger om autonomi og tillit kom tydelig fram i hendelsene som ble fortalt av alle de åtte respondentene. De følgende sitatene fra to lærere på ulike skoler underbygger dette:

«Man opplever jo en leder hele tiden da, Man har en leder hele tiden, men jeg jobber best selvstendig uten for stor påvirkning fra leder».

«Føler at jeg har ett ganske stort handlingsrom, aldri følt at noen har stilt spørsmålstegn med hvordan jeg gjør jobben min».

Hendelsene under er fortalt av to kvinnelige lærere og handler om deres forventninger til at leder viser dem tillit slik at de får ro til å utøve kjerneaktiviteten deres, undervisning.

«For noen år siden var det pålegg fra fylket om at lederne skulle ut i klasserommet og gå de her rundene og følge med på undervisningen og kanskje være en form for veileder. Men, jeg må bare være ærlig og si at jeg hadde ikke så mye tillit til å diskutere mitt fag med lederne, de kan jo ikke mitt fag. Da vil jeg heller ønske at en kollega med samme fag kunne komme inn i undervisningen min slik at vi kunne drøfte problemstillinger rundt fagdidaktikken»

«Den lederen jeg har nå er utrolig fleksibel. Jeg opplever en stor tillit fra hen og opplever da en fleksibilitet både når det gjelder å få fri og når jeg ønsker å flytte på arbeidsoppgaver og når jeg ønsker og gjøre noe i forhold til elevene som jeg mener vil fungere bedre for dem. Hen har tillit til at jeg gjør det til det beste for elevene og da er det greit.»

En kvinnelig lærer fortalte en hendelse som viser en leder som ikke gav henne den tilliten hun ønsket i faget sitt:

«Jeg har fått oppleve hvor galt det kan gå om en leder undergraver deg som lærer. Jeg og min leder hadde en krangel om innholdet i faget jeg underviste i. Jeg fikk høre fra en kollega at leder hadde sakt til mine elever at jeg egentlig ikke var kvalifisert eller kompetent til å undervise klassen. Jeg merket at det skjedde noe med stemninga i klassen etter dette. Jeg fortsatte å undervise og gikk på tvers av min leder, men fulgte kompetansemålene til faget mitt»

Sitatet under viser en forventning til tillit, og ikke kontroll fra leder.

«Det er ikke greit at lederen din kommer på kontoret for å sjekke at du er der og at hen sjekker at du er innenfor tilstedeværelsestiden din eller at du går fem minutter før og får tilsnakk for det. Det er mangel på tillit»

Flere av læreren fortalte også om hendelser som viste at de ikke ønsket autonomi for enhver pris. En mannlig lærer forteller:

«For noen år siden hadde vi en tanke om selvledende, selvstyrende enheter her på skolen. Jeg slet litt med å forstå dette for på ett eller annet sted må jo en avgjørelse tas. Vi kan jo ikke sitte på hver vår tue å ta avgjørelser. Det er jo en selvfølge at en leder skal avgjøre ting og gjerne lytte og høre etter og så er det jo rammebetingelser som styrer alt vi gjør. Det kan jo bli for mye autonomi, det er jo greit at man skal være selvstyrende, men samtidig må vi jo ha rammer å gå etter.»

På en av skolene var lærerne opptatt av at det ikke måtte bli for mye autonomi:

«Jeg ønsker noen klare krav og forventninger til min rolle som gjør at det blir enkelt for meg å navigere og det er det jeg mener når jeg sier at for mye autonomi ikke er bra».

Vi så tydelig at lærerne ønsker autonomi i faget sitt, når de utøver kjerneaktiviteten sin. De ønsker egentlig ikke innblanding fra leder her. Tilbakemelding på undervisningen sin ønsker de heller fra elevene eller kollegaer med samme fagbakgrunn. Lærerne ønsker å være autonome samtidig som de ønsker tydelige overordnede rammer å jobbe innenfor. Samtidig hadde de tydelige forventninger til å kunne bidra med sin kompetanse når det skulle jobbes med strategier og utvikling av skolen.

To av lærerne viste til hendelser der de opplevde liten tillit fra leder. Forventningene deres var helt klare på at leder må ha tillit til at de gjør jobben sin. Tre av lærerne kom med utsagn som:

«de har jo ansatt oss så da må jeg jo være god nok og de må ha tillit til at jeg gjør jobben min»

Funnen våre viser at lærerne ønsker en stor grad av autonomi, noe som sammenfaller med teori om kunnskapsarbeid (Sandvik, 2011a) Funnene viser forventninger om frihet til å planlegge arbeidet, frihet til å velge arbeidsmetode og frihet til å ta nødvendige beslutninger i forhold til lærerens arbeidssituasjon. Funnene våre viste forventninger om ulik grad av autonomi, der to av lærerne var tydelig på at de ikke ønsket for mye autonomi.

Læreren er en del av et profesjonsfelleskap og det begrenser lærerens handlingsrom. Dette profesjonsfelleskapet er en del av rammene rundt lærerens kjerneaktivitet. Det som bestemmes i felleskap med de andre lærerne, må den enkelte lærer forholde seg til. Dette

betyr at lærernes handlingsrom begrenses av heteronomi, altså det som er bestemt av fellesskapet.

Den danske undersøkelsen viser ikke til forventninger om autonomi. Årsaken til dette kan være at denne undersøkelsen ikke er gjort på kunnskapsarbeidere spesielt. Ser vi på modellen til Christensen (2007) finner vi en motivasjonsfaktor som går på kunnskapsarbeiderens forventning til autonomi. Våre funn viser at lærerne har forventninger til stor grad av autonomi, spesielt i utøvelsen av kjerneaktiviteten.

Funnene våre viser også at lærerne har forventninger til stor grad av tillit fra lederen sin. Dette er viktig for at læreren skal få utnyttet sin kompetanse på best mulig måte (Langfred & Rockmann, 2016). Tidligere forskning viser at leder kan vinne mye på å satse mer på tillit og redusere styringen (Amundsen, 2019). Dette stemmer bra ifølge våre funn når det gjelder lærerens kjerneaktivitet, undervisningen. Funnene våre viser at lærerne ikke ønsker styring eller innblanding her. I den danske undersøkelsen finner vi støtte i dette med en forventning til at leder viser tillit og støtter de ansatte (Larsen et al., 2019)

Det vi kan trekke ut av dette er at læreren har forventninger til både autonomi og heteronomi. De forventer autonomi innenfor handlingsrommet sitt samtidig som de forventer heteronomi når det gjelder sentrale, fylkeskommunale og lokale føringer. Funnene viser at leder ikke bør drive med styring av lærerens kjerneaktivitet, men vise tillit til at det er læreren som kan faget sitt best.

4.3 Tilgjengelighet

Tilgjengelighet er ikke et begrep vi har funnet i tidligere forskning om ledelse av kunnskapsarbeidere. Vi har valgt å ha det som en av våre kategorier siden det tydelig kom frem forventninger om at leder er tilgjengelig for læreren når læreren har behov for det.

En kvinnelig lærer fortalte om en hendelse der leder var tilgjengelig for henne når det oppstod utfordringer i hennes utøvelse av kjerneaktiviteten:

«Jeg har en veldig fin dialog med min leder når vi for eksempel skal ta opp elevsaker som fusk og sånn type oppførsel. Dette er saker som jeg synes er utfordrende og det må reageres med en gang og ordentlig sånn at elevene skjønner at dette er alvor. Jeg har en leder som er tilgjengelig og som kan stille opp og hjelpe meg i slike situasjoner. Jeg var med lederen min

når hen tok tak i saken og behandlet elevene på en streng og tydelig måte samtidig som hen lot dem komme ut av det med æra i behold. Siden jeg var med selv fikk jeg også lære hvordan slike situasjoner kan håndteres.»

En mannlig lærer fortalte om en hendelse fra skolen hans der leder ikke var tilgjengelig når det oppstod utfordringer. Vi har valgt å ikke gjengi denne hendelsen siden den er gjenkjennbar. Vi har med et sitat fra respondenten i stede:

«Viktig at ledelsen er tilgjengelig fordi det å jobbe i skolen er så dynamisk. Du kan ikke planlegge eller forutse alt som kommer til å skje, men en eller annen leder må være til stede eller i hvert fall mulig å få tak i hvis det oppstår noe»

De fleste lærerne våre formidlet et ønske om uformell jevnlig kontakt med leder i stedet for planlagte medarbeidersamtaler:

«Istedenfor utviklingssamtaler så liker jeg heller å stikke innom om ikke leder er opptatt da. At leder setter av litt tid og prater ett kvarter. Jeg føler at de samtalene er viktigere enn de fastsatte krav-samtalene som alle skal innom. Jo mer uformelt, jo mer setter jeg pris på det».

«Jeg trenger ikke medarbeidersamtale. Den daglige dialogen avslører mye mer om hva man trenger»

Hendelsene og utsagnene fra vårt materiale, viser en forventning til at leder er tilgjengelig for lærerne når det oppstår hendelser der læreren trenger hjelp og støtte. Dette handler om at leder må være tilgjengelig hvis det skjer noe uforutsett. Lærerne har forventninger til at leder er der for læreren i det daglige, om så for en prat. Som en av lærerne fortalte:

«Det er stor forskjell på å ha døra stengt, døra på gløtt eller døra åpen, altså fysisk. Elektronisk betyr dette at man får et svar relativt raskt fordi om det ikke alltid er det svaret man ønsker».

Et av oppfølgingsspørsmålene våre gikk på lærernes forventninger til faste og planlagte medarbeidersamtaler. Funnene våre viser at lærerne ikke har behov for disse formaliserte samtalene og heller ønsker å snakke med lederen sin når de har behov for det. Det kunne virke som at lærerne opplever disse planlagte samtalene som kunstige og uten nyttig innhold.

«Jeg synes at medarbeidersamtalene er veldig kunstige. Jeg kan ikke komme på en gang det har kommet fram noe nytt der som kan være verdifullt»

To av funnene til Larsen et al. (2019) viser en forventning om at leder lytter til sine ansatte og at lederen hjelper medarbeideren med å få løst problemer som måtte oppstå. Disse forventningene knytter vi opp mot forventning om tilgjengelighet. En leder må være tilgjengelig for sine ansatte for å fylle disse forventningene. Vår undersøkelse viser også tydelige forventninger til at leder er tilgjengelig for å kunne løse ulike problemer når de oppstår.

Det vi kan trekke ut av dette er at lærerne har forventninger om at leder er tilgjengelig ved behov. I teorien og forskningen vi har studert ser vi ingen klare signaler om at dette skulle være en forventning fra kunnskapsarbeideren. Det eneste vi kan vise til, er Kotter (1990) som peker på at en del av det å styre, handler om å hjelpe de ansatte med å løse problemer. Lederen må med bakgrunn i dette være tilgjengelig i slike situasjoner.

4.4 Relasjon

Alle læreren vi intervjuet hadde forventninger om en god relasjon til sin leder. Relasjon ble derfor en naturlig kategori for vår analyse. Lærerne forventer tillit og autonomi og vi mener at en god relasjon til leder er en forutsetning for dette. En av våre mannlige lærere sa:

«For meg er en god leder en relasjonsbygger, det er jo det jeg ønsker av en leder at dem skal gå an å snakke med og at jeg skal ha en god relasjon til dem.»

Han sa også at *«dette med relasjon må også gå begge veier»*

En kvinnelig lærer forteller om forventninger til en relasjon som ikke blir innfridd. Hun mener at en god relasjon er en forutsetning for at hun skal kunne få tilbakemeldinger fra leder:

«Jeg føler at lederen min ikke skjønner hva jeg driver med, hvordan kan hen si at jeg må utvikle meg der og der når hen ikke vet hva jeg driver med. Jeg ønsker jo en leder jeg kan få innputt fra og det synes jeg er veldig viktig. Det verste er jo om vi lærere stagnerer.»

Hendelsen nedenfor er fortalt av en kvinnelig lærer og handler om hvor viktig en god relasjon er i situasjoner der du trenger tilrettelegging i jobben din:

«Det var en periode jeg hadde presset meg mye og ble sykemeldt 100 %. Når jeg skulle komme tilbake var jeg og snakket med lederen min om hvordan vi skulle gjøre det og om det var mulighet for delvis sykemelding. Følte at jeg ble veldig godt fulgt opp. Jeg følte ikke at jeg måtte komme tilbake, heller støtte for «bare» komme tilbake 50 % for ikke å slite seg helt ut»

En mannlig lærer har forventninger om å bli sett av leder i en krevende arbeidshverdag:

«En ledelse som bryr seg og setter pris på den jobben du gjør og den du er. Sånn at man føler man blir sett og ikke står alene i en øy, og i stormen når ting bruser som verst med karakterer og ja, alt som inngår i det å være lærer».

En kvinnelig lærer har forventninger til tilbakemelding fra leder, noe som avhenger av en god relasjon:

«Det er jo veldig lett å gi positiv tilbakemelding og det syns jeg at jeg får veldig ofte, men kanskje det kunne vært fint å få tilbakemelding på ting man kunne ha gjort bedre, eller utvikle seg på og sånne ting er det kanskje vanskelig å ta opp når man bare stikker innom kontoret for da kan det oppleves som kritikk.»

I fokusgruppeintervjuet kom det fram at alle som var med på dette intervjuet, mente at tilbakemeldinger fra elever og kollegaer var viktigere enn tilbakemelding fra leder. Dette handlet om tilbakemeldinger på undervisning og fag, lærerens kjerneaktivitet:

«Alle har jo sikkert behov for å få bekreftelse på at man gjør en god jobb, men som lærer så føler jeg at jeg får den bekreftelsen fra elevene først og fremst»

I denne kategorien fikk vi minst konkrete hendelser, men vi ser den som viktig siden alle lærerne kom inn på dette med relasjon til sin leder i oppfølgingsspørsmålene. Funnene våre viser at lærerne ønsker ledere som er tett på, følger dem opp, som ser dem og bryr seg om dem. Flere av lærerne fortalte at de ønsket den daglige tilbakemeldingen fra elever og kollegaer og at det var viktigere for dem enn tett oppfølging fra leder. De begrunnet dette med at en leder som ikke vet hva de driver med, ikke kan gi gode tilbakemeldinger på den jobben de gjør.

En av lærerne hadde forventning til at lederen skulle kjenne til hver enkelt lærers styrker og svakheter slik at leder med denne forståelsen kunne sette mål for hver enkelt lærers utvikling.

Dette samsvarer med forventningene i undersøkelsen til Larsen et. al. (2019). En av forventningene som kommer frem der er at leder ser, utnytter og utvikler medarbeidernes sterke sider. Vi mener at for at en leder skal kunne innfri disse forventningene, krever det at hen har en god relasjon til sine ansatte.

To av de yngre respondentene var tydelige på at de ønsket tilbakemelding fra lederne sine på ting de kan utvikle seg på, mens de andre hadde ingen forventninger om dette. De uttrykte et større behov for å få denne tilbakemeldingen fra kollegaer og elever.

Det var flere av lærerne som mente at det var viktig at det var et godt gi- og ta forhold mellom leder og læreren, altså en form for fleksibilitet. For å få til et slikt forhold mener vi at relasjonen mellom leder og lærer må være god.

Det vi kan trekke ut av disse funnene er at lærerne ønsker en god relasjon til sin leder, men de er ikke entydige på hva dette innebærer. I de to lederstilene oppgaveorientert ledelse og relasjonsorientert ledelse er leders fokus ulikt (Skogstad, 2015). Funnene våre viser at lærerne har forventninger til at leder har en relasjonsorientert tilnærming mer enn en oppgaveorientering. Det kreves også her, at leder kan balansere disse tilnærmingene som nevnt i forskningen til Ohio state university (Skogstad, 2015).

I Fiedlers kontingensteori (1964) handler det om i hvilke situasjoner det er mest hensiktsmessig for leder å være oppgaveorientert og i hvilke situasjoner leder bør være relasjonsorientert. Når vi ser på våre funn, handler forventningene til oppgaveorientering og eller relasjonsorientering mer om hvor i læreren arbeidshverdag ledelsen skjer.

Vi har valgt å ikke ha en egen kategori om kommunikasjon, men ser av funnene at en god kommunikasjon mellom leder og lærer er en forutsetning for et godt samarbeid og en god relasjon. Et utsagn fra en av lærerne er *«Har forventning om at leder er åpen, kommuniserer bra, men også lytter, det er kanskje det viktigste det å lytte»*.

4.5 Sammenfatning av kategoriene

I drøftingen av kategoriene har vi valgt å se våre funn spesielt opp mot den danske undersøkelsen (Larsen et al., 2019). Vi fant at våre funn sammenfalt med noen av forventningene som kom fram her. Forventninger til tydelige rammer er funn i både den danske og vår undersøkelse, men i vår undersøkelse kommer det frem at denne forventningen

gjelder rammene rundt lærerens kjerneaktivitet. Forventningen om at leder lytter til sine ansatte er sammenfallende. Det kommer tydelig fram hos lærerne våre at de ikke bare ønsker å bli lyttet til, de ønsker også å bli hørt og få mulighet til å bidra med sin kompetanse. Forventningen om at leder viser medarbeideren tillit og støtter dem, er også sammenfallende. I vår undersøkelse kommer det i tillegg frem en sterk forventning om autonomi i arbeidshverdagen. Dette kommer, som vi tidligere har nevnt, av at vi har undersøkt lærere som er kunnskapsarbeidere. At lederen hjelper medarbeideren med å få løst problemer, er neste forventning i den danske undersøkelsen. Dette finner vi også igjen i vår undersøkelse der vi finner forventninger om at leder er tilgjengelig for å hjelpe og støtte læreren når de har behov for det. Forventningen til at leder ser, utnytter og utvikler medarbeiderens sterke sider går igjen i begge undersøkelsene, men i vår undersøkelse var respondentene delt på om de ønsket at leder veiledet på utviklingspotensialet deres. Forventningen om at leder viser omsorg for medarbeidere som har det vanskelig, og forventning til at leder bidrar til en god omgangstone er svake funn i vår undersøkelse. Vi ser av våre funn tydelige forventninger til en god relasjon til leder og disse to forventningene vil naturligvis bli innfridd her. Forventningen til en god relasjon til leder er mye sterkere i vår undersøkelse enn i den danske.

Vi har nå drøftet hovedfunnene våre i lys av relevant teori. Kategoriene våre hadde sitt utspring i lærernes forventninger til ledelse og det ble derfor naturlig å drøfte disse opp mot forventningsteori. I analyseprosessen dukket det opp noen mulige mønstre og motsetninger. Dette ble presentert og diskutert i fokusgruppeintervjuet. Vi skal videre drøfte disse mønstrene opp mot de fire lederstilene til Manz og Sims (1991, 2001) og så se på hvilke utfordringer motsetningene kan gi for disse lederstilene.

4.6 Mulige mønstre i funnene våre

Mønstrene som går igjen i funnene er; at lærere har forventninger til en tydelig leder som ser hver enkelt lærer. Leder må ta ansvar. Lederen må ha tillit til at de ansatte gjør jobben sin, og må utarbeide klare rammer som lærerne kan være autonome innenfor. Lærere har også helt klare forventninger om en god relasjon til lederen sin. Funnene viser også at lærere har forventninger til at lederen må være tilgjengelig for dem når de trenger lederen sin.

Tidligere i oppgaven har vi vist til at det er hensiktsmessig av leder å velge en lederstil som passer til den situasjonen man leder i (Sandvik, 2011a). Som tidligere nevnt har litteraturen

rundt ledelse av kunnskapsarbeid vist til fire ulike lederstiler. Disse ledelsestilene viser til ulike egenskaper som har vist seg å være effektive for ledelse av kunnskapsarbeidere (Manz & Sims 1991, 2001).

Hvis vi ser på forventningen som lærerne har til ledelse, vil direkte ledelse være en lederstil som vil kunne passe i noen situasjoner i rammen rundt kjerneaktiviteten. Dette da det er forventning om at leder tar ansvar og lager ett sett med rutiner, regler og klare rammer som skal gjelde for læreren når hen utøver sin kjerneaktivitet.

Når det gjelder transaksjonsledelse kan denne passe inn i forhold til forventningene om klare rammer og det at leder må ta ansvar. Denne type ledelse vil legge til rette for avklaringer av forventninger og mål mellom hver enkelt lærer og leder. En lærer i skolen blir ikke belønnet for innsats eller prestasjon av kjerneaktivitetene sine, annet enn tilbakemelding fra elever og kolleger og eventuelt leder.

Transformasjonsledelse er veldig sentralt i ledelse av lærere når det gjelder ledelse av rammene rundt kjerneaktiviteten. For å løse samfunnsoppdraget som læreren har er det viktig at lederen skaper og kommuniserer en felles visjon og mål slik at lærerne drar i samme retning. Lærerne har som tidligere vist, forventning til at lederen tydelig viser denne retningen.

Når det gjelder lærerens kjerneaktivitet, vil en myndiggjørende leder kunne legge til rette for at læreren skal få være autonom og drive selvledelse. Når det gjelder rammene rundt, må leder sette noen rammer slik at læreren vet hva de har å forholde seg til i sitt handlingsrom.

Vi ser at alle de fire lederstilene kan være aktuelle i forhold til forventningene fra lærerne. Vi kan ikke se at en lederstil utpeker seg som mere effektiv enn de andre. Det kan se ut som om dette avhenger av om ledelsen er i forhold til lærerens kjerneaktivitet, eller om det handler om rammene rundt. Direkte ledelse vurderer vi som minst effektiv siden lederstilen er en motsetning til lærerens forventninger om autonomi.

4.7 Mulige motsetninger i funnene våre

Vi fant også noen interessante motsetninger i lærerens forventninger til ledelse. En mulig motsetning er at lærerne forventer at lederen skal ha god oversikt over hva læreren driver med, men ikke drive kontroll. På den ene siden en forventning om god kjennskap om

arbeidshverdagen til læreren og på den andre siden forventes det at leder ikke skal drive med kontroll av denne. Dette kan bli en motsetning da det for læreren kan oppleves som at leder driver med kontroll, mens lederen bare prøver å få kjennskap til lærerens arbeidshverdag.

Funnene våre viser at den enkelte lærer ønsker at lederen deres skal kjenne dem, altså være “tett på”. Samtidig så ønsker lærerne at lederen ikke skal blande seg opp i faget deres. Her vil det oppstå en mulig motsetning. Det vil være en vanskelig balansegang for leder og på den ene siden være tett på og på den andre siden holde en avstand til faget til læreren, det som læreren driver med store deler av arbeidshverdagen sin.

En forventning til frihet og autonomi i arbeidet kan bli en utfordring når lærerne skal samarbeide om et felles mål. Denne mulige motsetningen blir at lærerne ønsker stor grad av frihet i hverdagen, men samtidig ønsker de betingelser til friheten. Disse betingelsene ser de er nødvendige for å få til et samarbeid og avgjørende for at organisasjonen skal kunne jobbe mot et felles mål. Betingelsene til friheten er i denne sammenhengen at de trenger “rammer” for det de skal gjøre i hverdagen. For noen av lærerne vil dette bli en motsetning da de kan følge at de rammene som blir satt innskrenker den friheten de ønsker.

Det som kommer klart fram i datamaterialet vårt er at lærerne har forventninger om at leder er tilgjengelig når de ønsker dette. Samtidig skal ikke lederen være for tett på. Dette vil kunne være en vanskelig balansegang å få til for en leder. På den ene siden vil læreren kunne oppleve at lederen er for tett på, men lederen på den andre siden bare prøver å være så tilgjengelig som mulig for lærerne.

Funnene våre viser forventninger om at leder skal ha en så god relasjon til hver enkelt lærer at hen kan behandle dem som enkeltindivider ikke som en gruppe. Forventningene om individuell behandling kan bli en motsetning til forventningen til at lederen ikke skal forskjellsbehandle. Lærerne har forventninger til at rettigheter og goder skal fordeles likt, og det skal tas individuelle hensyn.

Disse motsetningene viser enda tydeligere at det ikke er mulig å lede lærere med bare en lederstil i verktøykassa. Vi mener at disse motsetningene i lærernes forventninger til ledelse viser at det å ha en relasjonsorientert lederstil vil sette lederen best i stand til å lede. En

relasjonsorientert lederstil vil kunne føre til at leder kjenner bedre til de ansatte og dermed kan klare å manøvrere utenom disse motsetningene.

Det å tydeliggjøre disse motsetningene kan også være nyttig for lærerens forståelse av ledelse.

Vi klarer ikke å se at noen av de fire lederstilene til Manz og Simms (1991,2001) direkte vil fungere når det gjelder å lede i disse motsetningene. Vi kan si at om leder velger å bruke direkte ledelse eller transaksjonsledelse som metode, vil lederen kunne være tydelig på sine forventninger til den ansatte og med dette unngå store motsetninger i forventningene fra læreren. Ved at læreren selv blir klar over at de kan ha motsettende forventninger til sin leder, kan dette føre til at de får en større forståelse for lederutfordringene. Som en av respondentene våre sa:

«En god relasjon er både en leder og en ansatt sitt ansvar».

I neste kapittel vil vi diskutere funnene våre videre og trekke trådene mot vår forståelse av hvordan ledere i skolen skal lykkes med å lede kunnskapsarbeidere i skolen.

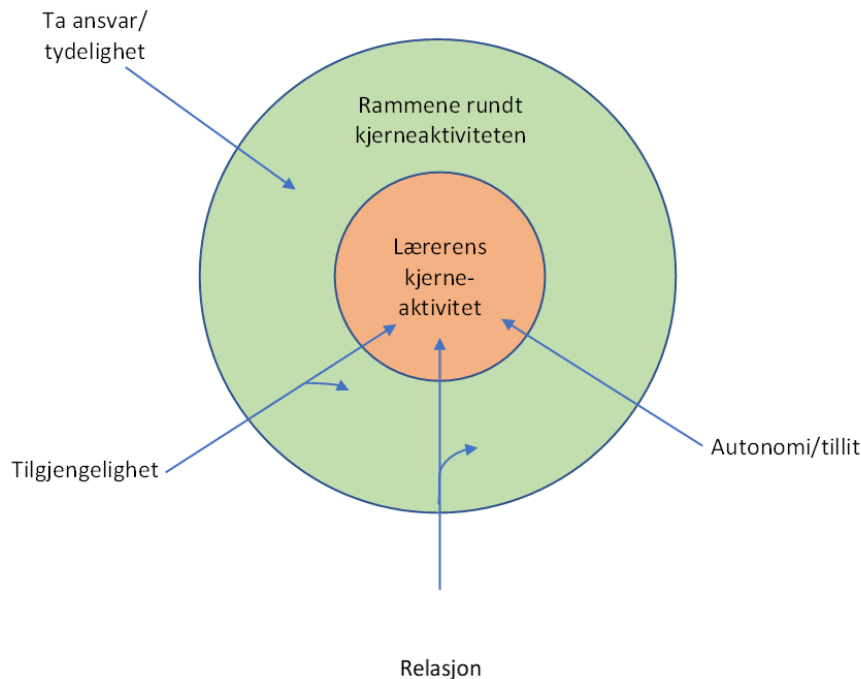
5 Diskusjon og veien videre

Problemstillingen vår handler om hvilke forventninger kunnskapsarbeideren har til sine ledere. Forskerspørsmålene våre spør etter i hvilke situasjoner de ulike forventningene oppstår, hvilke forventninger de ansatte har i de ulike situasjonene og hvordan disse forventningene kan beskrives. I dette kapitlet vil vi med bakgrunn i vår forskning diskutere funnene våre sett utfra problemstilling og forskerspørsmål. Vi vil påpeke mulige svakheter ved studien og foreslå mulige veier videre for forskning på dette området. Til slutt vil vi si noe om hvilke implikasjoner funnene våre vil kunne ha for ledere som jobber med ledelse av kunnskapsarbeidere i skolen.

5.1 Oppsummering av funn

For å oppsummere funnene våre har vi utformet en figur (figur 6) som viser hvordan vi utfra vår analyse har plassert lærernes forventninger til ledelse. Vi har plassert disse forventningene i form av våre analysekategorier i forhold til hvor i lærerens arbeidshverdag disse forventningene oppstår. Vi har delt lærerens arbeidsoppgaver i to hovedgrupper; lærerens

kjerneaktivitet som er selve undervisningen, og i oppgaver som hører til rammene rundt kjerneaktiviteten, alt som læreren må forholde seg til for å kunne gjøre en god jobb med kjerneaktiviteten. Her ligger det lokale og statlige føringer, pedagogisk utviklingsarbeid, samarbeid med kollegaer, skole – hjem samarbeid og krisehåndtering.



Figur 6 Funn kategorier

Funnene våre viser at når det gjelder lærerens forventninger til at leder viser ansvar og er tydelig, kommer disse forventningene tydeligst frem når det gjelder situasjoner i den ytre rammen.

Forventninger til autonomi og tillit er tydelig i kjerneaktiviteten. Læreren ønsker ikke ledelse her, men mest mulig ro til å holde på med sitt. Dette avhenger ikke av situasjoner.

Når det gjelder tilgjengelighet, forventer læreren at leder er tilgjengelig i den indre sirkelen om det skulle oppstå problemer eller utfordringer her. Det samme gjelder i den ytre sirkelen. Her avhenger det av situasjoner, og forventningene går på at leder må være tilgjengelig når læreren trenger det.

Lærerne har store forventninger til en god relasjon til sin leder i hele sin arbeidshverdag. Vi ser at en god relasjon er en forutsetning for at leder skal kunne kjenne sine ansatte og legge til rette for en god ledelse.

Lærerne jobber selvstendig og har ikke lederen sin rundt seg hele tiden. I innsamlingen av empiri har vi ikke hatt søkelys på hvor ofte læreren har forventninger til ledelse. Dette vil være veldig individuelt og være avhengig av for eksempel relasjon til leder, hvor godt leder jobber i den ytre rammen og så videre. Vi har laget en oversikt der vi har kategorisert situasjonene innhentet i de individuelle intervjuene og fokusgruppeintervjuet (tabell 1). Denne oversikten viser i hvilke situasjoner forventninger til ledelse blir aktualisert. Oversikten viser også hvilke forventninger de ansatte har i de ulike situasjonene. Dette kommer frem av kategoriene våre. Med dette har vi koblet funnene våre opp mot forskerspørsmålene.

Tabell 1 Oversikt over kategoriserte situasjoner

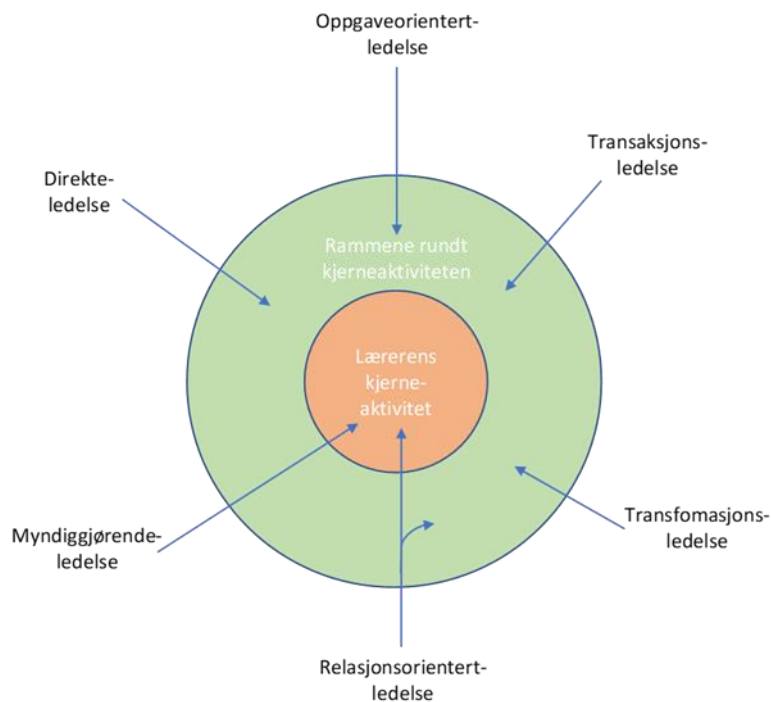
Kategorier →	Ansvar og tydelighet	Tilgjengelighet	Autonomi og tillit	Relasjon
Funn → Eksempler på ulike typer situasjoner i de forskjellige kategoriene der ledelse blir aktualisert	Leder må ikke forskjellsbehandle. Læreren forventer at leder forholder seg «likt» til alle i like saker. Forskjellsbehandling skaper usikkerhet.	Da skolehverdagen er dynamisk er det viktig at leder er tilgjengelig i tilfelle det oppstår ting en lærer trenger hjelp til.	Lærer ønsker ikke at leder skal blande seg inn i faget/fagene sine. Her trengs det i utgangspunktet ikke ledelse	Leder skal være tett på og følge opp. Dette for å kunne kjenne til hva læreren gjør og dermed skape en god relasjon
	Hvis det oppstår konflikter mellom kollegaer, må leder ta ansvar for å prøve å løse dette.	Læreren ønsker heller jevnlig uformell kontakt enn utviklingssamtale	Lærer forventer et stort handlingsrom i forhold til utførelse av sin kjerneaktivitet	Leder skal bry seg å se læreren
	Det er viktig at leder/ledelse er klar og tydelig på hva som er skolens visjon og mål. Dette gjør det lettere for læreren i utførelsen av sin kjerneaktivitet	Læreren ønsker at leder er tilgjengelig og hjelper til med praktiske hindringer som gjør at læreren ikke får utført kjerneaktiviteten sin	Det forventes autonomi i kjerneaktivitet, men lærer forventer at det er tatt avgjørelser som gir føringer for det de kan gjøre i kjerneaktiviteten sin (heteronomi)	Lederen må kjenne til lærerens styrker/svakheter Dette for å både kunne gi tilbakemeldinger, for å utnytte lærerens styrker, for å kunne komme med

				forslag til kurs/videreutdanning etc.
	Hvis det oppstår uforutsette ting, for eksempel at der er situasjoner med elev(er), må leder ta ansvar.	Læreren forventer at leder har en «åpen dør»-Mentalitet. Også viktig at lederen svarer rimelig raskt på e-poster	Læreren ønsker at lederen gir læreren tillit til å utføre sin kjerneaktivitet slik læreren ønsker å utføre den	Det er en forventning om at det skal være en god relasjon mellom leder og lærer. Dette må begge parter bidra med
	Læreren forventer at leder ikke skyver ansvaret fra seg og overlater det til læreren		Læreren ønsker tillit, men ønsker samtidig at det gjerne stilles krav og forventninger til læreren	
	Forventning om at leder tar avgjørelser, dette fordi om avgjørelsene av og til kan skape misnøye hos noen. Samtidig viktig at læreren føler seg hørt og tatt med i avgjørelsen (i viktige avgjørelser)			

Vi var ute etter å studere lærerens forventninger til ledelse og hadde med bakgrunn i forskningen til Sandvik (2011a), en ide om at disse forventningene var situasjonsbestemte. Våre funn får oss til å tenke at lærernes forventninger til ledelse ikke bare handler om ulike situasjoner i skolehverdagen, men om situasjonene hører til i lærerens kjerneaktivitet eller utenfor. Funnene våre viser at læreren ønsker mest mulig autonomi i kjerneaktiviteten og forventer seg en tydelig leder i rammene rundt.

Vi har i studien vår begrunnet valg av design og metode utfra et ønske om å studere ledelse fra kunnskapsarbeiderens ståsted. Vi valgte å bruke kritiske hendelser for å få informasjon om opplevd ledelse uten koblinger til overordnede lederstiler. I analysen brakte vi inn seks

definerte lederstiler som ble beskrevet i studien til Sandvik (2011a) om ledelse av kunnskapsarbeidere og Fiedlers kontingensteori (1964). Vi har drøftet om det var en eller flere av disse stilene som egnet seg bedre enn andre for å lede kunnskapsarbeidere ut fra lærerens forventninger til ledelse.



Figur 7 Funn lederstiler

Figur 7 viser hvor de ulike lederstilene passer i forhold til lærerens arbeidshverdag, basert på våre funn.

Vi så at alle lederstilene utenom myndiggjørende ledelse vil være lederstiler som kan fungere i den ytre rammen avhengig av hvilke situasjoner som oppstår. Myndiggjørende ledelse derimot kan se ut til å være den lederstilen som passer i forhold til lærerens kjerneaktivitet. Dette sammenfaller med forskningen til Liu et al. (2003).

Ser vi oppgaveorientert ledelse opp mot relasjonsorientert ledelse viser forskningen vår at leder må beherske begge formene for ledelse, men det vil ikke fungere med en oppgaveorientert ledelse innenfor lærerens kjerneaktivitet. Her må leder ha en relasjonsorientert tilnærming.

Knytter vi våre funn opp mot Fiedlers kontingensteori (1964) ser vi at funnene våre er sammenfallende på dette med at leder må benytte seg av ulike lederstiler i ulike situasjoner. Vi ser imidlertid at ut fra våre funn har vi en dimensjon som vi ikke finner hos Fiedler. Funnene våre viser klart at valg av lederstil også avhenger av om ledelsen skjer i lærerens kjerneaktivitet eller i rammen rundt.

Våre funn viser altså at forventning til ledelse primært påvirkes av hvor situasjonene oppstår. Dette betyr at valg av lederatferd ikke bare handler om situasjoner, men også hvor disse oppstår. Dette avviker fra tidligere forskning vi har vist til.

Funnene våre viser at en leder som skal lede lærere, må ha flere verktøy i verktøykassa og en evne til å vise tillit til at læreren kan utføre sin kjerneaktivitet uten for mye innblanding.

De mulige mønstrene vi fant i forventningene til lærerne, sier noe om hvor viktig det er at leder har en god relasjon til sine ansatte. Med en god relasjon vil leder kunne tilpasse lederstilen sin til de ulike forventningene de ansatte har til ledelse. Vi har også vist til motsetninger i forventningene til lærerne. Har leder en god relasjon til sine ansatte vil hen kunne oppdage slike motsetninger og manøvrere utenom disse.

Hvilke forventninger har kunnskapsarbeidere i skolen til ledelse?

Svaret på problemstillingen vår er kort fortalt at en kunnskapsarbeider i skolen har forventninger om; ansvar og tydelighet, autonomi og tillit, tilgjengelighet og relasjon. Disse forventningene avhenger av hvor i kunnskapsarbeiderens arbeidshverdag, ledelse oppstår. Kunnskapsarbeideren forventer ledelse i rammen rundt og minst mulig ledelse av kjerneaktiviteten.

Vår antagelse om at kunnskapsarbeideren i skolen egentlig ikke ønsker så mye ledelse, viser seg etter vår analyse å være feil. Studien vår har vist at kunnskapsarbeideren i skolen ønsker en tydelig leder som tar ansvar og er tilgjengelig når kunnskapsarbeideren ønsker det, men når det kommer til kunnskapsarbeiderens kjerneaktivitet ønskes det størst mulig autonomi og minst mulig innblanding fra en leder. En leder som skal lede en kunnskapsarbeider i skolen må legge til rette slik at kunnskapsarbeideren kan utøve sin kjerneaktivitet og vise tillit til at den ansatte gjør jobben sin.

Kunnskapsarbeideren ønsker tilrettelegging i rammene rundt sin kjerneaktivitet og hjelp fra leder om det oppstår praktiske hindringer som gjør at de ikke får utført kjerneaktiviteten sin. Kunnskapsarbeideren sier ja til ledelse, men de ønsker ro og tillit fra lederen sin til å utføre jobben sin. «**Hit, men ikke lengre**».

Vi ønsket å skape en ny forståelse for ledelse av kunnskapsarbeidere i skolen. Det vi mener å kunne bidra med, er en forståelse for at ledelse av kunnskapsarbeidere i skolen ikke bare er situasjonsavhengig, men også avhengig av i hvilken del av lærerens arbeidshverdag ledelsen foregår. Denne kunnskapen kan være et godt bidrag til ledere i skolen, slik at de kan lykkes i å lede kunnskapsarbeidere.

5.2 Mulige svakheter

Vår studie begrenses av tema og den konteksten vi har valgt for problemstillingen vår, tiden vi hadde til rådighet og respondentene utvalgsprosessen vår gav oss tilgang til.

Vi hadde ikke på forhånd operasjonalisert begrepet ledelse for respondentene. Dette var et bevisst valg siden vi i vår studie hadde et ønske om en minst mulig styrt tilnærming til fenomenet. Vi ønsket å få hendelser om opplevd ledelse uten begrensninger fra tanker om lederstiler. Det at vi ikke hadde noen klare instruksjoner til respondentene kan ha styrt resultatene våre. Hendelsene vi fikk fortalt var basert på respondentenes hukommelse og hukommelse lar seg lett styre av enten tid eller at hendelsene var såpass store at de ble husket. Små episoder og daglige hendelser vil kunne bli utelatt.

På den andre side kunne en begreps - operasjonalisering også føre til en begrensning av antall historier slik at mangfoldet i datagrunnlaget vårt ble mindre. Det kan være nyttig å ha disse betraktningene som bakteppe, når man leser resultatene våre.

Det at vi forsket på vår egen organisasjon, skolen, kan også ha påvirket tolkningen av hendelsene vi fikk fortalt. Vi kan ha vært forutinntatt eller latt våre egne meninger skinne igjennom i tolkningen. Vi var beviste på dette og diskuterte funnene, analysen og drøftingen med hverandre for å begrense mulige forutinntatte holdninger.

Vi gjennomførte en begrenset studie med et lite utvalg på åtte respondenter. De åtte respondentene fortalte i gjennomsnitt fire hendelser hver. Vårt råmateriale bestod av rundt trettito ulike hendelser og utsagn knyttet til disse. Dette er et begrenset utvalg, men vi mener

at vi har fått en god bredde i utvalget og opplevde en metning på de siste intervjuene da sammenlignbare hendelser ble fortalt.

5.3 Overførbarhet

Vi har vist at det å lede lærere i videregående skole krever at leder kan benytte seg av ulike lederstiler. Irgens og Wennes (2011) viser til at kunnskapsarbeidere skiller seg ut fra andre arbeidere og krever utradisjonell og godt utøvd ledelse og ikke fraværende eller ingen ledelse. Funnene våre viser at lærerne ønsker en stor grad av autonomi i sin utøvelse av kjerneaktiviteten og at de ønsker tydelig styring når det kommer til rammene rundt. Funnene våre er nok ikke overførbare til andre yrkesgrupper som ikke defineres som kunnskapsarbeidere. Vår forskning viser at en forventning om autonomi i arbeidsforholdet er noe som kan skille kunnskapsarbeidere fra andre medarbeidere.

Lærere i videregående skole skiller seg ikke mye fra lærere i grunnskolen. Kjerneaktiviteten, som er undervisning er den samme selv om alderen på elevene er ulik. Rammene rundt er like i form av sentrale og lokale føringer. Med dette som bakgrunn vil funnene i vår studie også kunne være interessant for ledere/rektorer i grunnskolen.

Undersøkelsen vår ble gjort på lærere i videregående skole i tidligere Troms fylke. Vi kan ikke se at funnene våre ikke skal kunne overføres til å gjelde ledelse av lærere i andre videregående skoler i landet.

5.4 Videre forskning og implikasjoner for praksis

Forskningen vår er et lite bidrag til forståelsen av kunnskapsarbeiderens forventning til ledelse. Utvalget vårt bestod av respondenter i ulike utdanningsnivå, generasjoner og kjønn. Vi har i denne studien valgt og ikke se på disse variablene. Under arbeidet har vi allikevel diskutert om dette kan ha hatt noen implikasjoner på funnene våre. Vi har konkludert med at siden vi ikke kunne finne store avvik i funnene fra de ulike respondentene har dette ikke hatt innvirkning på utfallet vårt. Forskning viser imidlertid at det er forskjeller på de ulike generasjonene og deres forventninger til ledelse i arbeidslivet (Dainton og Selley, 2019). Videre forskningsfokus vil kunne være å se på forskjeller generasjoner imellom, når det gjelder forventninger til ledelse.

Endringene som er gjort i utdanningssystemene kan også påvirke kunnskapsarbeiderens forventninger til ledelse. Dette kan også være et mulig forskningsfokus.

Irgens og Wennes (2011) mener at kunnskapsarbeideren skiller seg ut fra andre arbeidere og krever en utradisjonell og god utøvelse av ledelse. Vi har med studien vår vist til flere funn som kan si noe om innholdet i denne utradisjonelle og gode ledelsen. Utradisjonell i den form at en leder ikke kan lene seg på en lederstil, men benytte seg av ulike lederadferder i ulike situasjoner. Våre funn viser at lærere i videregående skole forventer ledelse, men ikke når de skal utøve sin kjerneaktivitet. Rammene rundt må være godt tilrettelagt slik at de i fred og ro kan drive med sitt. Dette vil være et godt bidrag til videre ledelse av kunnskapsarbeidere i skolen.

Studien vår omhandler lærere i videregående skole og vi har argumentert for at funnene kan overføres til lærere også i grunnskolen. Ledere i videregående skole og rektorer i grunnskolen kan ha nytte av å kjenne til funnene våre for å lykkes i ledelse av kunnskapsarbeidere i skolen. En god og for dem riktig ledelse vil gjøre kunnskapsarbeideren bedre i stand til å utøve samfunnsoppdraget de er satt til.

Referanseliste

Abbott, A. (1988). *The system of professions*. The university of Chicago press.

Amundsen, S. (2019) *Empowerment i arbeidslivet. Et myndiggjøringsperspektiv på ledelse, selvledelse og medarbeiderskap*. Cappelen Damm.

Bass, B. M., & Stogdill, R.M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). Free Press.

Butterfield, L.D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A.-S. T., (2005) *Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond*. Researchgate.net ([PDF](#)) [Femti år med den kritiske hendelsesteknikken \(researchgate.net\)](#)

Christensen, P. H. (2007). *Motivation i videnarbejde*. Hans Reitzels forlag.

Christensen, P. H., & Foss, N. J. (2011). *Utfordringer ved motivasjon og ledelse av kunnskapsarbeidere*. Magma 0311, ss. 41-48.

Dainton, M. & Zelle, E. D. (2019). *Applying communication theory for professional life: A practical introduction*. (4. utgave). Sage.

Drucker, P.F. (1959). *Landmarks of Tomorrow: a Report of the New "post-modern" World*. Harper & Row Publishers.

Fiedler, F. E. (1964). *A contingency model of leadership effectiveness*, In Berkowitz, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol 1, s. 149-190. Academic press.

Flanagan, J.C. (1954) *The critical incident technique*. Psychological Bulletin Vol. 51, No 4 s327-358 [VOL \(apa.org\)](#)

Forskrift til opplæringslova. (2014). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/kap14#kap14>

Glasø, L. & Martinsen, Ø. L. (2018). Forskning på selvledelse. I L. Glasø & G. Thompson (red.), *Selvledelse, Teori, forskning og praksis*. (s. 101-118). Gyldendal.

Helstad, K. & Mausehagen, S. (2019). Nye lærer- og lederroller – nye vilkår for skoleutvikling? I K. Helstad & S. Mausehagen (red.), *Nye lærer – og lederroller i skolen* (s. 13-28). Universitetsforlaget.

Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.

Irgens, E.J & Wennes, G (2011). *Kunnskapsarbeid: - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Fagbokforlaget.

Jacobsen, D.I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utgave). Cappelen Damm AS.

Kotter, J. P. (1990). *What leaders really do*. Harvard Business Review, 68 (3), 103-111.

Kvale, S. (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels forlag.

Langfred, C.W. & Rockmann, K.W. (2016). *The push and pull of autonomy: The tension between individual autonomy and organizational control in knowledge work*. Group & organization management, 41 (5), 629-657.

Larsen, S. B., Teglskov, S., & Etzerodt, C. Ø. (2019). *Kjære leder! Dialog mellem medarbejdere og ledere om forventninger til god ledelse*. Veksthus for ledelse.

Liu, W, Lepak, D. P., Takeuchi, R. & Sims, H. P. (2003). *Matching leadership styles with employment models: Strategic human resource management perspective*. Human resource management review, 13 (1): 127-152.

Manz, C. C. & Sims jr. H. P. (1991). *Superleadership: Beyond the myth of heroic leadership*. *Organizational Dynamics*, 19(4): 18-35.

Manz, C. C. & Sims jr. H. P. (2001). *The new superleadership: Leading others to lead themselves*. Berrett-Koehler.

Mayer, R.C., Davis, J.H. & Schoorman, F.D. (1995). *An integrative model of organizational trust*. *Academy of management review*, 20 (3), 709-734.

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organisations*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.

Morgeson, F.P. & Humprey, S.E. (2016). *The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and Validating a Comprehensive Measure for Assessing Job Design and the Nature of Work*. *Journal of Applied Psychology*, 91 (6): 1321-1339.

NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forbedret og motivert – Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/?ch=3>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M.B. (2011) *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Universitetsforlaget AS.

Sandvik, A.M. (2011b) *Leadership of knowledge workers*. PhD thesis. Norges Handelshøyskole.

Sandvik, A.M. (2011a) *Ledelse av kunnskapsarbeid*. MAGMA 0311 s. 56-63 [Ledelse av kunnskapsarbeid - Magma](#)

Sims jr, H. P., Faraj, S. & Yun, S. (2009). *When should a leader be directive or empowering? How to develop your own situational theory of leadership*. Business Horizons, 52 (2): 149-158.

Skogstad, A. (2015). Effektiv og ivaretagende ledelse: viktige perspektiver og modeller. I Einarsen, S. og Skogstad, A. (Red.). *Ledelse på godt og vondt* (2. utgave) (s. 15-45). Fagbokforlaget.

Statistisk sentralbyrå. (2018). *Kompetanseprofil for lærere i videregående skole: Hovedresultater for 2017*. Statistisk sentralbyrå.

Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utgave). Fagbokforlaget.

Thompson, G. (2019). Situasjonstilpasning som ledelsesstrategi. I Øyvind Lund Martinsen (Red.). *Perspektiver på ledelse* (5. utg.). Gyldendal.

Troms og Finnmark fylkeskommune (u.å.). *Gjeldende planer og strategier*. hentet 13.01.22 fra: https://www.tffk.no/f/p1/i6cb4b9a8-54a4-40ee-bb59-be3f7336abe4/strategiplan_brosjyre_20x20cm_web.pdf

Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet 12.januar 2022 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsforbundet. (u.å.). *Derfor skal elevene ha kvalifiserte lærere*. Hentet 13.01.22 fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/derfor-skal-elevne-ha-kvalifiserte-larere/>

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Forventninger til ledelse ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere hvilke forventninger kunnskapsarbeidere i skolen har til ledelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en kvalitativ studie i forbindelse med en mastergrad i erfaringsbasert ledelse ved UiT. Våre forskningsspørsmål er som følger:

- I hvilke situasjoner opplever ansatte og være avhengig av leder?
- Hvilke forventninger har de ansatte til ledere i de ulike situasjonene?
- Hvordan kan vi samlet beskrive ansattes forventninger til ledelse?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultet for biovitenskap, fiskeri og økonomi ved UiT er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å snakke med deg fordi du er kunnskapsarbeider i videregående skole i Troms. I denne studien har vi valgt å intervjuer åtte kunnskapsarbeidere hver for seg samt et fokusgruppeintervju i etterkant med disse åtte informantene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er en kvalitativ studie der vi har valgt å bruke intervju som metode. Vi planlegger individuelle intervjuer samt oppfølgingsintervju i en fokusgruppe. Fokusgruppen består av informantene fra de individuelle intervjuene. Før fokusgruppeintervjuet vil vi presentere sammendrag av datamaterialet som kom frem under de individuelle intervjuene. Dette datamaterialet bruker vi som grunnlag for fokusgruppeintervjuene.

Vi vil komme tilbake med en forespørsel om deltagelse i fokusgruppeintervjuet når vi har behandlet dataen fra de individuelle intervjuene.

Intervjuene vil gjennomføres på opptil 1 time for de individuelle intervjuene og noe lengre max 1, 5 time for fokusgruppeintervjuet.

Vi vil benytte lydopptak og gjøre notater under disse intervjuene.

Vi ønsker at du forbereder deg til intervjuet ved å tenke igjennom minimum tre forskjellige situasjoner, eller hendelser der du har opplevd ledelse.

For å sikre konfidensialitet i fokusgruppa vil vi oppfordre til å ikke bruke navn eller andre gjenkjennbare opplysninger. Vi ber om at opplysninger gitt i fokusgruppeintervjuet blir behandlet konfidensielt.

Nederst i dette introduksjonsbrevet finner du en samtykkeerklæring. Her vil du også skrive under på at informasjon du får i fokusgruppeintervjuet er taushetsbelagt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi vil oppbevare informasjonen i en skylagring med tofaktoridentifisering, og slette dette etter innlevering av oppgave.

Det er kun vi som studenter og vår veileder Svein Tvedt Johansen ved UiT som vil ha tilgang til dette materialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2022. Lyddopptak og skriftlig materiale vil da bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

Vi vil sørge for at du, din leder eller din skole ikke kan identifiseres i datamaterialet, eller i masteroppgaven. Du vil få mulighet til å lese igjennom intervjuet i etterkant.

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

Studenter:

Gunn Iren Helgesen

gunn.iren.helgesen@tffk.no

Mob: 47 90 64 63

Åse Marie Gjerdrum

ase.gjerdrum@tffk.no

Mob: 41 44 88 82

Veileder:

Svein Tvedt Johansen

Svein.t.johansen@uit.no

Professor, Handelshøgskolen ved UiT i Harstad

Hvis 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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig/Veileder:
Svein Tvedt Johansen

Studenter:
Åse Marie Gjerdrum og Gunn Iren Helgesen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Forventninger til ledelse», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og å behandle den informasjonen jeg får i fokusgruppeintervjuet med konfidensialitet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet juni 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguider

Intervjuguide - Individuelt intervju

Metode: Kritisk hendelsesteknikk

Problemstilling:

«Hvilke forventninger har kunnskapsarbeidere i skolen til ledelse.»

Forskerspørsmål:

- I hvilke situasjoner oppstår de ulike forventningene?
- Hvilke forventninger har ansatte i de ulike situasjonene?
- Hvordan kan vi beskrive ansattes forventninger til ledelse?

Før intervjuet starter:

- Takker så mye for deltagelse
- Introduksjon av oss og prosjektet
- Bruk av båndopptaker - er det i orden?
- Det er frivillig å delta, og du kan la være å svare på det du vil. Du kan når som helst trekke deg uten å forklare hvorfor.
- Konfidensialitet – svarene vil bli aidentifisert slik at verken person eller bedrift blir kjent igjen i den ferdige oppgaven. Kun vi og veileder som har tilgang til personidentifiserbar informasjon.
- Gi ut informasjonsskrivet og be om underskrift. - Er det noe informanten lurte på før intervjuet starter?
- Intervjuet er tenkt å vare ca. 1 time.

Innledning:

- Kan du si litt om deg selv og utdanningen din?
- Hva er rollene dine på skolen og hva underviser du i?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?

Hoveddel:

I dette intervjuet er vi interessert i å høre om ulike situasjoner der du har opplevd ledelse. Det kan godt være hendelser over tid.

- Kan du fortelle om en situasjon der du har opplevd ledelse?
- Hvilke forventninger hadde du til ledelse i denne situasjonen?
- Eventuelle oppfølgings spørsmål til den gitte situasjonen.
- Har du opplevd flere situasjoner?
- Kan du se en sammenheng i noen av disse situasjonene?

Tilleggsspørsmål:

- Hvilke forventninger har du til ledelse?
- I hvilke situasjoner trenger du ledelse?
- Hvordan forholder du deg til ledelse?
- I hvilken grad opplever du tillit og autonomi i arbeidsforholdet ditt?

Avsluttende spørsmål:

- Er det noen av dine forventninger til ledelse du ikke føler er belyst godt nok?

Intervjuguide - Fokusgruppeintervju

Metode: Fokusgruppeintervju

Formålet med fokusgruppeintervjuet:

Vi skal forsøke å bygge teori basert på det samlede datamaterialet ved å se etter fellestrekk.

Hva kjennetegner slike forventninger?

Hvilke mønstre avtegner seg?

Hvordan korresponderer disse forventningene seg eventuelt til eksisterende teori om ledelse?

Hvilke eventuelle motsetninger eller paradokser avtegner seg i materialet?

Hvilke sammenhenger avtegner seg mellom eventuelle type situasjoner/arbeidsforhold og type forventninger?

Før intervjuet starter:

- Takker så mye for deltagelse
- Introduksjon av metoden og hvorfor vi ønsker dette som oppfølgende metode
- Bruk av båndopptaker - er det i orden?
- Det er frivillig å delta, og du kan la være å svare på det du vil. Du kan når som helst trekke deg uten å forklare hvorfor.
- Konfidensialitet – svarene vil bli aidentifisert slik at verken person eller bedrift blir kjent igjen i den ferdige oppgaven. Kun vi og veileder som har tilgang til personidentifiserbar informasjon.
- Minne om informasjonsskrivet og at det allerede er gitt et samtykke. Er det noe informantene lurer på før intervjuet starter?
- Fokusgruppeintervjuet er tenkt å vare ca. 1,5 time.

Innledning:

I de innledende intervjuene bidro dere med ulike hendelser, der dere hadde forventninger til ledelse. Ut fra det dere fortalte da, har vi samlet et datamateriale som vi vil ta utgangspunkt i her.

Presentasjon av datamaterialet:

Utvalg av hendelser – fellestrekk - motsetninger

Spørsmål til fokusgruppa:

Hva tenker dere om de mønstrene vi ser?

- Forventninger – arbeidsforhold
- Forventninger - situasjoner

Ser dere noen paradokser/motsetninger her?

Hva kommer dette av?

Vedlegg 3 Eksempel på første kategorisering

Tilgjengelighet	Relasjon	Ta ansvar	Autonomi/tillit/kontroll	Tydighet	Kommunikasjon
<p>Hendelse: - Ledelsen var ikke tilgjengelig i forbindelse med besøk på skolen fra en organisasjon utenfra. Ting eskalerte, og problemet ble at ledelsen ikke var til stede på skolen. Ble behandlet meget bra i ettertid av ledelsen. Hvis ledelsen er borte må de legge noen føringer eller en fordeling av ansvar som det er mulig å forholde seg til.</p>	<p>Hendelse: Det var en periode jeg hadde presset meg mye og ble sykemeldt 100 %. Når jeg skulle komme tilbake var jeg å snakket med lederen min om hvordan vi skulle gjøre det og om det var mulighet for delvis sykemelding, følte at jeg ble veldig godt fulgt opp. Jeg følte ikke at jeg måtte komme tilbake, heller støtte for å «bare» komme tilbake i 50 % for å ikke slite seg helt ut</p>	<p>Hendelse: -Støtte på en utfordring på vei mot målet. Dette gikk på samarbeid og forventninger til hverandre. Kollegiet var ikke helt enig og leder var uklar på hva hen forventet og da ble det mer splitt og hersk. Opplevde å bli satt opp mot hverandre fordi ledelsen var uklar på hva vi gjør nå. Lederen visste ikke hva en leder skulle gjøre. -Måtte ta et eget ansvar for opplæring på det nye systemet. Når det nye året kom i gang, så følte det mer som at jeg var en sydebukk for alt som var galt med det nye systemet. Ledelsen tok ikke ansvaret, de skjøv</p>	<p>Hendelse: - Det er ikke greit at lederen din kommer på kontoret for å sjekke at du er der og at hen sjekker om du er innafor tilstedeværelsestiden din eller at du går fem minutter før og får tilsnakk for det. Det er mangel på tillit</p>	<p>Hendelse: Det var en klage som kom på en lærer fra en elev som ble håndtert veldig ulikt og som jeg kanskje da syns var litt merkelig å se på. Det kom inn en klage på en lærer fra en elever det det nesten virket som om at elevens side av saken ble tatt som allmenngyldig sannhet. Ble kalt inn og ble «refset». Læreren følte at han ble stående alene i situasjonen der læreren måtte endre ganske mye i måten å være på. Samme leder men annen lærer, så ble klage fra elev egentlig avfeid i døra, leder sa det ikke var noen sak (forskjellsbehandling).</p>	<p>Hendelse: Leder som håndterte problemer: Hen gjorde egentlig ikke noe annet enn å spørre oss hvordan dere egentlig opplever dette her, hvordan vil dere forklare problemet, og stilte spørsmål også om hva løsningen kunne være. På ett eller annet vis kom vi frem til at detrte kanskje ikke var så stort alikevel. Hun hadde nok bestemt seg på forhånd, men klarte å legge det til side for å finne en bedre løsning som passet oss. Hun tok sitt ansvar som leder på en måte som gjorde at vi opplevde at hen var en god leder</p>

		<p>meg foran. Jeg hadde bare ett opplæringsansvar.</p> <p>-Sak med elev: Opplevde at ledelsen tok ansvar. Ledelsen sa at sånn her blir det uansett hvordan type misnøye. I denne hendelsen var ledelsen tydelig og klar.</p> <p>- I en situasjon med en elev med mye utagering og uro/konflikter, ble veldig tett oppfulgt av min leder både i situasjonene og i etterkant der dem spurte hvordan det gikk, samtaler og møter med HMS i fylket. Følte meg ivaretatt både i forkant og i etterkant. Det var tillit til at vi gjorde det vi kunne i de situasjonene og gikk det galt var ledelsen hele tiden på tilbudssiden.</p>		<p>Handler det om trynefaktor og forskjell i relasjon?</p>	
<p>Utsagn:</p> <p>- Det er stor forskjell på å ha døra stengt, døra på gløtt eller døra åpen,</p>	<p>Utsagn:</p> <p>-« En god personlig relasjon iblandet en dose humor og passe dose</p>	<p>Utsagn:</p> <p>-Ledelsen må ha en visjon om målet « Vi skal hit, og</p>	<p>Utsagn:</p> <p>-Få lov til å gjøre ting på sin måte (gjerne utradisjonell måte).</p>	<p>Utsagn:</p> <p>-Ønsker en tydelig leder/ledelse</p>	<p>Utsagn:</p> <p>Forventning om at leder er åpen, kommuniserer bra, men også lytter, det</p>

<p>altså fysisk. Elektronisk betyr dette at man får et svar relativt raskt fordi om det ikke alltid er det svaret man ønsker.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leder er tilgjengelig hvis det skulle være noe - At leder er tilgjengelig når jeg er i situasjoner der det skjer ting jeg ikke føler meg komfortabel å stå alene i - Viktig at ledelsen er tilgjengelig fordi det å jobbe i skolen er så dynamisk. Du kan ikke planlegge ellet forutse alt som kommer til å skje, men en eller annen leder må være til stede eller i hvert fall mulig å få tak i hvis det oppstår noe. - Innenfor rimelighetens grenser så forventer jeg idet minste å få svar for eksempel på mail. Trenger ikke å få alle svarene der og da, men bare beskjed om at det er mottatt, at det 	<p>tydelighet og en passende dose romslighet»</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leder som er tett på og følger opp - En ledelse som bryr seg og setter pris på den jobben du gjør og den du er. Sånn at man føler man blir sett og ikke står alene i ei øy, og i stormen når ting bruser som verst med karakterer og ja, alt som inngår i det å være en lærer. - Ideelt sett vil jeg gjerne ha en leder som kjenner til alle de ulike lærerne den har, og de styrkene de svakhetene de har. Du kan sette et mål for skoleåret med den enkelte lærer.... Så ta en samtale underveis - Det å bli sett, ikke bare som ett kollegium, men også som enkeltindivid - Jeg har aldri hatt noen konflikter med ledelse sånn direkte mellom oss med det kan jo være 	<p>forventer at alle er med den veien her»</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trenger ledelse når det er avgjørelser som skal tas eller når vi trenger veiledning, når vi har mistet målet av syne -Ledelsen må vite at dit skal vi på beste måte og beste måte kan være ulike veier. - Viktig at man har noen som også har ett høyere ansvar og kanskje mer inngående kjennskap til rutiner og hvordan ting håndteres - Noen som tar styring og er ansvarlig (slik at det ikke er «fri flyt») - Da jeg trivdes best var med en ledelse som ikke var redd for å være upopulær med bare tok avgjørelser (Jeg har hørt hva du sier, jeg har bestemt at sånn blir det). Det er mer forutsigbart og trygt istedenfor å «hoppe litt etter vinden» 	<ul style="list-style-type: none"> -Forventer at mine faglige argumenter blir etterspurt - Styrer egentlig selv og det er en tillit til at jeg gjør det - Føler jeg har ganske stort handlingsrom, aldri følt at noen har stilt spørsmålstegn med hvordan jeg gjør jobben min - Hvis min leder kommer inn i mitt klasserom så følte jeg aldri at det var truende på noen måte, eller at de skulle sjekke om jeg var der eller hva jeg gjorde, mens andre følte det nok sånn. Handler om hvor god relasjonen er. - Jeg forventer at lederen har tillit til meg og at jeg gjør jobben min, hvorfor skulle de ha ansatt meg da? Da burde de jo heller ha ansatt en annen. - Ha tillit, så betaler man jo tilbake med å være lojal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Så lenge målet er det og at det blir gjentatt og fulgt opp av lederen så er det mye lettere å finne veien, det vil jeg si 	<ul style="list-style-type: none"> er kanskje det viktigste det å lytte. - Måten man kommuniserer på er kjempeviktig
--	---	--	--	---	--

<p>anerkjennes at jeg har hørt hva du sa. - En leder er der og hører på deg hvis du trenger det.</p>	<p>fordi man har fokusert masse på relasjon. - Istedenfor utviklingssamtaler så liker jeg heller å stikke innom om leder ikke er opptatt da, at leder setter av litt tid og prater ett kvarter. Jeg føler at de samtalene er viktigere enn de fastsatte krav-samtalene som alle skal igjennom. Jo mer uformelt, jo mer setter jeg pris på det. - Det å vite at du kan stikke innom kontoret å si det du har på hjertet og du vet at det forblir der inne og ikke går videre om du ikke vil at det skal gå videre</p>	<p>- Når det gjelder overordna ting er det i alle fall fra min side forventning til at de både kan ta ansvaret og eventuelt skylda - Forventning til at leder har evne til å ta avgjørelser på en måte at jeg føler meg hørt, trenger ikke å få gjennomslag men bli hørt og tatt med i prosesser - Ledelsen skal skape de rammene som vi skal arbeide innenfor - Hvorfor det er viktig at ledelsen skal drive det strategiske utviklingsarbeidet i skolen: for å forhindre at ulike lærere driver «klasserommet» på sin måte, og da blir det for mye for elevene å forholde seg til. En felles linje er viktig.</p>	<p>•</p>		
<p>I tillegg:</p>	<p>I tillegg: En god relasjon er både leder og medarbeider sitt ansvar</p>	<p>I tillegg: - Ledelsen må ha regien på det pedagogiske utviklingsarbeidet.</p>	<p>I tillegg: -Frihet til å velge «sidegater» så fremt det</p>	<p>I tillegg:</p>	<p>Tillegg:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Det å føle at man har noen i ryggen og blir støttet rett og slett er kjempeviktig - Man trenger noen rammer - En leder må ha oversikten, men ikke på mikronivå, det handler jo også om hvilken tillit du har til dine ansatte. 	kan argumenteres for dette valget		
			Har litt for mye tillit?		

Utsagn (som nødvendig vis ikke passer inn ovenfor:

- Forutsigbar ledelse der det er relativt klart hvor vi skal, mens veien dit er mulig å gjøre litt opp til kompetanse, ideer og kreativitet
- Kunne tåle at hen sa nei og var litt firkantet på andre vis for i de store linjene var det mange muligheter alikevel. Hun var en progressiv leder som klarte å ha flere tanker i hodet enn bare sine egne
- Jeg har møtt en leder som hadde den gode egenskapen å fortelle meg at jeg hadde gjort noe dumt på en måte som gjorde at jeg var enig..... Dette opplevde jeg som god veiledning
- Viktig at leder ikke bare er administrator og det vare er regler og retningslinjer, men at leder har formening om det pedgogiske og har satt en strategi
- Trenger ledelse i situasjoner av en sånn karakter at det må på ett høyere nivå enn det jeg har ansvaret for
- Ha en leder som har relativt god fartstid og kontroll over ulike situasjoner
- Ledelsen må tørre å være upopulære
- Den administrative delen til en leder er alt for stor, hvordan har leder tid til å drive pedagogisk utvikling? Min forventning til ledelse er jo litt justert ut ifra at jeg vet alle disse delene som også klart er utfordrende.
- Min forventning er litt på at en leder som kjenner kollegaene sine og vet sine kollegers eller sin lærers styrker og svakheter er jo bedre rustet for å gjøre jobben og vet hvor skoen trykker, og dermed kan egentlig både legge opp og planlegge med utgangspunkt i det da.
- Møtekultur, samt at når det legges opp til møter og utviklingsarbeid så treffer det ikke alle
- På den skolen jeg er nå, syns jeg det er litt for lite pedagogisk utviklingsarbeid, egentlig ingenting vil jeg si.

- Opplevd trynefaktor, ikke selv men, følte at jeg ble ivaretatt bedre enn det den andre læreren ble (som ble sett på som sutrete). Vi er forskjellige, men i slike situasjoner burde vi ikke behandles ulikt
- Jeg tror dette handler om en dynamikk. Du kan jo ikke være leder om du ikke har med deg de du skal være leder for, man er jo veldig tjent med at det forholdet er bra. Det er jo ikke alle som ser det som viktig og det er jo litt artig at dem ikke ser det, men skaper jo bare en forsura arbeidsdag for seg selv.
- Gi og ta. Jo mer leder gir, jo mer yter vi
- Ledelse må ta ansvar når det er vanskelige personalsaker og konflikter
- De har ansatt meg for at jeg har de kvalifikasjonene som trengs og at jeg kan jobbe ut fra det og styre min undervisning i forhold til kompetansemål og lover og regler sånn som det skal og ikke stå i døra å kikke inn på om det jeg gjør er rett
- Forventning til forutsigbarhet på praktiske ting
- Egentlig har jeg ikke veldig behov for å blir sett av min leder, jeg har gode kollegaer som jeg jobber tett med daglig
- Utsagn om utviklingssamtaler:
 - Kunne ha levd uten, men med jevnlig åpen prat. Liker ikke disse skjemaene.
 - Ikke hatt medarbeidersamtale på 4 år. Ønsker en slik samtale for å ha noen som både ser og vet hva jeg gjør, men som også kan pushe meg litt og utfordre meg til å gjøre ting bedre. Det å ha en avtale med noen andre enn meg selv. Da det ble annonsert at det skulle være slike samtaler ble det mye motstand mot samtalene, fordi noen følte at det var kontroll eller at man stilte spørsmålstegn med liksom deres egnethet som lærer for di at man skulle snakke om utdanning
 - Brukes til å fastsette tilstedeværelse og hvilke fag man ønsker seg. Syns ikke det skal være nødvendig med så faste rammer til samtalen som alle skal ha, at det må ikke inneholde det samme og tas til faste tidspunkt.
- At leder er smidig også når det gjelder permisjon etc

Motsetninger eller paradokser:

Når ting er opp til meg selv (stor grad av autonomi), og det da er ting som ikke følges opp av leder, så blir jeg litt i vinden egentlig

Autonomi – en ledelse som bestemmer (tar avgjørelser, upopulære avgjørelser).

Kan det at leder har litt for mye tillit bety at «de egentlig ikke bryr seg»? Hva med å bli utfordret for å ikke følge de samme sporene hele tiden?

Samme ledelse både tydelig og klar noen ganger, andre ganger skyver andre foran seg (ikke konsekvente i sine handlinger)

Hva tenker dere om at noen får besøk i klasserom og andre ikke. Hva vil dette gjøre med arbeidsmiljøet?

Hvordan få til å kjenne sine ansatte så godt, slik at man retter seg etter hva den ansatte ønsker, i den travle hverdagen som en leder i skolen har?

