



UiT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Fakultet for samfunnsfag, humaniora og lærerutdanning

## Ledelse og kjønn

*Et kjønnsperspektiv på utøvelsen av autoritet i den videregående skolen*

**Trine Robertsen**

*PED-3902 Masteroppgave i Utdanningsledelse mai 2015*



«Mye handler om lederens fremtoning»  
Sitat forskningsdeltaker

## SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven ser jeg om kjønn har betydningen for hvordan kvinnelige- og mannlige lærere opplever lederautoritet.

Empirien er innhentet ved hjelp av fokusgruppesamtaler med 13 lærere i den videregående skolen. I tillegg til dette har samtlige av forskningsdeltakerne deltatt i en kvantitativ spørreundersøkelse i etterkant av samtalen i fokusgruppen. I arbeidet med å analysere og drøfte lærernes oppfatninger har jeg valgt en selektiv koding med forhåndsbestemte kategorier.

Studien gir grunnlag for å konkludere med at kvinner og menn opplever utøvelse av lederautoritet ulikt på en rekke områder, og at det dermed kan være hensiktsmessig for ledere i skolen å reflektere over måten de utøver sin autoritet overfor henholdsvis kvinner og menn.

Et viktig funn viser at den personlige kompetansen og relasjonen lederen har til sine ansatte har betydning for hvordan forskningsdeltakerne opplever sine ledere, og enda viktigere, det er avgjørende for om lederen får aksept for sine handlinger.

Andre funn i studien tilsier at de kvinnelige lærere er mer opptatte av den pedagogiske ledelsen, samt har et større behov for å bli sett og hørt av sin leder. De fremstår som noe mer usikre og regelorienterte, og opplever mer frustrasjon i skolehverdagen. Menn på sin side, vokser ved å få delegert arbeidsoppgaver og at de blir ansett som flinke av sine ledere. De fremstår som tryggere på egne krefter, og stiller i mindre grad kritiske spørsmål vedrørende utøvelsen av autoritet.



## FORORD

Reisen som startet ved UiT høsten 2012 er nå ved veis ende. Det har vært en særdeles lærerik og morsom reise, men uten tvil også veldig krevende. Det er mange som har hjulpet meg på veien, og som fortjener en takk for at mastergradsstudiet er fullført.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Else Stjernstrøm for at du sa ja til å være min veileder tidlig i prosessen. Uten dine raske, gode og konstruktive tilbakemeldinger ville jeg aldri ha vært der jeg er i dag, tusen takk.

En stor takk til Kvinnforsk for tildelt stipend, noe som har betydd mye i arbeidet med oppgaven. Stipendet har uten tvil vært med på å gjøre forskningsprosjektet mer inspirerende og morsomt, og jeg håper at studien kan være et interessant bidrag til dagens kjønns- og ledelsesforskning.

En takk går også til Troms Fylkeskommune og Utdanningsforbundet for stipend til kjøp av litteratur i forbindelse med studiet. Takk til gode kollegaer, venner og familie som har hjulpet meg gjennom hele prosessen og bidratt på så uendelig mange måter.

Sist men ikke minst, takk til dere som sa ja til å være med i studien som forskningsdeltakere: Uten dere ville ikke dette ha vært mulig.

Tromsø, mai 2015

Trine Robertsen



# Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Begrepsavklaring og avgrensning .....	3
1.4 Oppbygging av oppgaven .....	4
2. TEORETISK TILNÆRMING.....	5
2.1 Ledelse.....	5
2.1.1 Ledelse av kunnskapsorganisasjoner .....	6
2.2 Ledelse og kjønn.....	7
2.2.1 Liberal feminisme .....	7
2.2.2 Kulturell feminisme .....	8
2.2.3 Radikal feminisme .....	8
2.3 Pedagogisk og administrativ ledelse .....	9
2.3.1 Pedagogisk ledelse .....	9
2.3.2 Administrativ ledelse.....	10
2.4 Ledelse som pedagogisk praksis.....	11
2.4.1 Teoretisk kunnskap.....	13
2.4.2 Personlig kompetanse .....	13
2.4.3 Yrkesspesifikke ferdigheter .....	14
2.5 Ledelse og makt.....	15
2.5.1 Legalitet og legitimitet.....	15
3. UNDERSØKELSESDSIGN OG METODE .....	17
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	17
3.2 Utvalg.....	18
3.3 Kvantitativ metode .....	19
3.4 Fokusgruppe som metode.....	20
3.4.1 Struktur og sammensetning .....	21
3.4.2 Intervjuguiden .....	21
3.4.3 Gjennomføring av samtalerne .....	22
3.4.4 Behandling av data .....	23
3.5 Triangulering.....	23
3.6 Etske avveininger.....	24

3.7 Mulige feilkilder.....	25
4. ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN .....	27
4.1 Relasjon til leder .....	27
4.1.1 De gode samtalene.....	29
4.1.2 Savner mer pedagogisk ledelse .....	29
4.1.3 Kvinner vil ha en leder som lytter.....	31
4.1.4 Lederens evne til å lede.....	32
4.2 Lederen som motivator .....	33
4.2.1 Hva motiverer kvinner og menn?.....	34
4.2.2 Kvinner vil bli sett .....	35
4.2.3 Mangel på verdsettende ledelse fører til usikkerhet .....	36
4.2.4 Vi er flinke.....	37
4.3 Utøvelse av makt .....	39
4.3.1 Kontroll .....	41
4.3.2 Beslutninger.....	42
4.3.3 Avgjørelser.....	43
4.3.4 Frustrasjon.....	44
4.4 Oppsummering av funn.....	47
5. AVSLUTNING.....	51
LITTERATURLISTE.....	53
INNHOLDSLISTE FOR VEDLEGG .....	57



## 1. INNLEDNING

Denne masteroppgaven handler om skoleledelse og kjønn. Mer konkret ønsker jeg å se om utøvelsen av lederautoritet i den videregående skolen oppleves ulikt mellom kjønnene. Jeg har valgt følgende tittel på oppgaven: «Et kjønnsperspektiv på utøvelsen av autoritet i den videregående skolen»

Det eksisterer i dag mye forskning på fenomenet ledelse, og et søk på «ledelse» på Google gir ikke mindre enn 15 millioner treff. Svært mange teorier tar enten utgangspunkt i lederens personlighet, handlinger eller hvordan ledelsen oppfattes (Aarum Andersen, 2011:11). Før var tendensen å forklare lederskap med utgangspunkt i personen eller miljøet, mens det i senere tid har blitt lagt mer vekt på lederskap som et resultat av sosiale samhandlingsprosesser (Bass, 2013:34).

En del forskningsstudier omhandler også ledelse og kjønn, med fokus blant annet på lederadferd og hvilke holdninger ledere har til kjønn. I følge Richardsen og Traalvik (2013:152) har den internasjonale forskningen på kvinner og ledelse i stor grad konsentrert seg omkring «teorien om glasstaket», der glasstaket er en metafor for den barrieren som hindrer kvinner å innta topplederstillinger. Nyere forskning viser for øvrig at dette perspektivet er noe snevert, og at det trolig er mer hensiktsmessig å se på barrierene kvinnelige ledere møter mer som en labyrinth og ikke som et glasstak (Eagly & Carli, 2007). Denne teorien indikerer at kvinner ikke bare har problemer med å bli engasjerte til selve topplederjobben, men at de kontinuerlig møter en rekke hindringer på vei til toppen, blant annet utfordringen med å kombinere barn og karriere (ibid.).

I en rekke studier fremkommer det at kvinnelige- og mannlige ledere skiller seg fra hverandre i måten de utøver ledelse på. Den kan virke som om den generelle oppfatningen har vært at kvinner leder ved hjelp av myke verdier, og som et resultat av dette blir de fremstilt som mer empatiske. Innenfor skoleledelse har Charol Shakeshaft (1989) i sine studier påvist en rekke forskjeller mellom kvinnelige- og mannlige ledere. Blant annet hevder hun at kvinner er mer prøvende i sin kommunikasjon, og at de i mindre grad opptre skråsikre overfor sine ansatte. Videre fremhever Shakeshaft at kvinner har høyere fokus på å skape gode relasjoner og utvikle kollegiale fellesskap med sine medarbeidere.

I kontrast til disse studiene viser annen forskning at det ikke er noen forskjell i lederstilen til kvinnelige- og mannlige ledere (Solberg, 2012). I følge Solberg kan lederstil være uavhengig av kjønn, og hun får støtte hos Møller (2009) som påpeker at metaanalyser har vist at

kvinnelige og mannlige skoleledere er mer like enn ulike. En av forklaringene på dette tror Møller er at strukturene i skolen tvinger ledere til å tilpasse seg uavhengig av kjønn.

Solbergs forskning er basert på kvinner og menns oppfatning av *egen* lederstil. Det er i mindre grad forsket på hvordan de ansatte ser på sine ledere, noe som vekker min nysgjerrighet. Mens lederrollen er grundig kartlagt, har ikke medarbeiderne som er en viktig del av leder – ansatte relasjonen, fått like stor oppmerksomhet (Bulukin, 2005:7). Også Dvir og Shamir (2003) presiserer hvor viktig det er å ha en balansert tilnærming til ledelsesstudiet der det er formålstjenlig ikke bare å ha fokus på lederen men også medarbeideren. På bakgrunn av dette har jeg lyst å finne ut hvordan lærere opplever utøvelsen av lederautoritet i den videregående skolen. Mer presist, hvordan kvinnelige- og mannlige lærere opplever utøvelsen av autoritet fra sin nærmeste leder, som er avdelingslederen.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Bakgrunnen for min interesse er at jeg i min hverdag som lærer til stadighet hører uttalelser om ledelsen ved skolen, på godt og vondt. Det snakkes høyløst både i korridorer og pauserom om ledergruppa, og jeg har observert at det gis uttrykk for ulikt syn på lederne. Kan det faktisk være slik at kvinner og menn opplever én og samme leder ulikt?

I tråd med dette har jeg mang en gang undret meg over at lærere i skolen ikke alltid aksepterer ledelsesbeslutninger som blir tatt. Hva er det som gjør at personalet ikke aksepterer autoritetsutøvelse selv om den er basert på et legalt grunnlag? På bakgrunn av dette har jeg lyst å se nærmere på utøvelsen av makt, og om de ansatte opplever et spenningsforhold mellom legalitet og legitimitet i skolehverdagen.

Årsaken til at jeg har valgt å ha fokus på ledelse utøvd av avdelingsleder er at det er han/hun som er nærmest de ansatte. Det er avdelingslederen som har det operative og økonomiske ansvaret for avdelingen, og som i tillegg sitter med personalansvaret. Dette innebærer blant annet at det er avdelingslederen som er ansvarlig for oppfølging av de ansatte gjennom medarbeidersamtaler. Det er også avdelingslederen som til enhver tid vet «hvor skoen trykker» da de pedagogiske diskusjonene i stor grad foregår på avdelingsmøter som avdelingsleder innkaller til. Rektor på sin side har en helt annen posisjon ved å være skolens øverste leder. Rektor er den som har det overordnede administrative, økonomiske og pedagogiske ansvaret i skolen (Møller & Ottesen, 2012). Det er av den grunn ikke rektor men avdelingslederen som har tettest relasjon til lærerne. Som en konsekvens av dette er det

mange lærere i den videregående skolen som har et mer perifert eller distansert forhold til rektor.

## **1.2 Problemstilling**

Med bakgrunn i dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

***Hvordan opplever kvinnelige- og mannlige lærere utøvelsen av lederautoritet i den videregående skolen?***

For å avgrense samt være bedre i stand til å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- Hvilken relasjon har de kvinnelige- og mannlige lærerne til sin leder?
- Hvordan opplever personalet lederen som motivator, og hvor finner de motivasjon i hverdagen?
- Hvordan opplever de ansatte utøvelsen av makt?

Jeg håper at jeg gjennom prosessen vil tilegne meg større innsikt i utøvelse av autoritet i skolen, og hvordan de ansatte opplever denne autoriteten. I tillegg til dette håper jeg at oppgaven kan bidra til å rette søkelyset på funksjonen medarbeideren har i arbeidet med å definere en leders autoritet og legitimitet.

## **1.3 Begrepsavklaring og avgrensning**

Som en overgang til den teoretiske tilnærmingen ser jeg det som hensiktsmessig å gjøre rede for de viktigste begrepene tilknyttet problemstillingen samt foreta noen avgrensninger.

Oppgaven har et kjønnsperspektiv da jeg ønsker å se om kjønn har betydning for hvordan kvinnelige- og mannlige lærere opplever utøvelsen av lederautoritet i den videregående skole. Med begrepet opplever tenker jeg på hvordan de ansatte oppfatter eller ser på sin leder. Oppfatter de, eller har de ulik fortolkning av måten lederen utøver sin autoritet?

Ledelse foregår på alle nivåer og på mange ulike arenaer i skolen. I studien vil jeg konsentrere meg om ledelse utøvd av forskningsdeltakernes nærmeste leder, altså avdelingslederen. Videre har jeg valgt å ha et medarbeiderperspektiv der jeg er de ansattes opplevelse av ledelse som står i fokus.

Et begrep som trenger forklaring er utøvelse av autoritet. Max Weber definerte autoritet som: «makt som anerkjennes som legitim og rettmessig både av makthaverne og de maktesløsemakt» («Autoritet», 2011). Begrepet autoritet knyttes nært opp til begrepene makt og legitimitet, noe jeg kommer nærmere inn på i den teoretiske tilnærmingen. I oppgaven anvender jeg begrepet autoritet med referanse til hvordan lederen bruker sin makt som leder.

Jeg har i feltarbeidet hatt samtaler med lærere, noen med mannlig avdelingsleder, andre med kvinnelig avdelingsleder. Jeg vil av den grunn presisere at studien ikke er ute etter å avdekke om kvinner og menn utøver lederrollen ulikt. Fokus ligger på hvordan lærere opplever utøvelsen av autoritet, enten den er fra en kvinne eller mann. På bakgrunn av dette har jeg konsekvent valgt å benytte «hun» når jeg omtaler lederen uavhengig av kjønn.

#### **1.4 Oppbygging av oppgaven**

Opgaven er delt inn i fem ulike kapitler. Etter dette innledningskapitlet hvor jeg gjør rede for tema og problemstilling, går jeg videre til den teoretiske tilnærmingen. Formålet er at utvalgt teori og forskning om ledelse skal hjelpe meg å tolke og analysere det empiriske materialet i oppgaven.

Etter presentasjon av relevant teori, vil det i kapittel tre bli naturlig å se på studiens undersøkelsesdesign og metode. Her vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt metode-triangulering med fokusgruppe og spørreundersøkelse som metode for datainnsamling. Jeg vil gjøre grundig rede for fokusgruppe som metode siden dette danner hovedgrunnlaget for innsamling av empiri i studien. Jeg vil også belyse det vitenskapsteoretiske grunnlaget for forskningsoppgaven, samt se på hvilke etiske avveininger jeg har foretatt i forbindelse med forskningsstudien. Sist men ikke minst vil jeg avdekke hvilke tilfeldige og systematiske feilkilder som kan ha hatt innvirkning på resultatet.

I det fjerde kapitlet har jeg foretatt en sammenkobling av analysen og drøfting av funn. For å illustrere mine funn benytter jeg et rikelig utvalg av sitater fra fokusgruppene, samt deskriptiv statistikk fra den kvantitative undersøkelsen.

Det femte og siste kapitlet består av en avslutning der jeg kommer med noen betraktninger rundt funn i studien og analyser som er foretatt. Jeg vil her også reflektere over hvilke forskningsmuligheter som ligger i forlengelsen av studien.

## 2. TEORETISK TILNÆRMING

I den teoretiske tilnærmingen ønsker jeg å ta utgangspunkt i teori og forskning tilknyttet ledelse og kjønn. Jeg vil først se på hva som ligger i begrepet ledelse, for deretter å belyse hva som er spesielt med ledelse av kunnskapsorganisasjoner. Siden studien har et kjønnsperspektiv ønsker jeg å se på ledelse og kjønn i form av tre ulike feministiske perspektiver. Videre i den teoretiske tilnærmingen ønsker jeg å se på utøvelsen av autoritet i form av pedagogisk og administrativ ledelse, og ledelse som pedagogisk praksis. Til sist i den teoretiske tilnærmingen vil begrepene legalitet, makt og legitimitet stå sentralt.

Formålet med den teoretiske tilnærmingen er at jeg i analysen av datamaterialet skal være i stand å integrere teori med empiri slik at jeg kan få belyst og besvart problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål på en dekkende måte.

### 2.1 Ledelse

Det finnes mange definisjoner på begrepet ledelse, men felles for de fleste er at de fremhever at dette er handlinger som har til hensikt å få andre mennesker til å gjøre noe. Jorunn Møller (2006:30) beskriver ledelse på følgende måte:

*«En spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir».*

Definisjonen er innholdsrik, og rommer fire meget viktige aspekter ved ledelse som jeg ønsker å ha fokus på i tolkningen av mitt datamateriale. For det første, presiserer Møller at ledelse i stor grad handler om relasjoner og samhandling mellom mennesker, noe som innebærer at lederen må spille på lag med de ansatte. Dette forutsetter kommunikasjon og samspill mellom leder og medarbeidere i arbeidet med og nå felles fastsatte mål (ibid.).

For det andre, kommer det godt frem at ledelse handler om påvirkning, og at denne påvirkningen ikke bare går én vei. I svært mange definisjoner av ledelse kan det se ut som det kun er lederen som har mulighet til å påvirke og ha innflytelse over sine ansatte for å oppnå bestemte resultater. I denne definisjonen evner for øvrig Møller å få med ansatte-dimensjonen, og får dermed frem at påvirkningen går begge veier.

For det tredje, belyser Møller et viktig aspekt: Ledelse innebærer utøvelse av makt. I arbeidet med å oppnå målene organisasjonen har satt seg, er det viktig at lederen er i stand til å utøve

makt og kontroll (ibid.). Siden formålet mitt med denne oppgaven er å se nærmere på hvordan kvinner og menn opplever utøvelsen av autoritet, står makt perspektivet sentralt i oppgaven.

Sist men ikke minst, påpeker denne definisjon at det i enhver organisasjon alltid eksisterer en del rammer som vil variere fra organisasjon til organisasjon. Skolen er et godt eksempel på at det er mange rammer en leder må forholde seg til. Rektors styringsrett og handlingsrom er omfattende og komplisert, og det eksisterer et stort regelsett som skal forvaltes, alt fra opplæringsloven, forvaltningsloven, arbeidsmiljøloven og offentlighetsloven (Eriksen, 2012:217). I tillegg til dette kommer ulike forskrifter, tariffavtaler, arbeidsavtaler med mere.

### **2.1.1 Ledelse av kunnskapsorganisasjoner**

Sammenlignet med andre sektorer har utdanningssektoren hatt en svak tradisjon for ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2008). Årsaken til dette er at lærerne som yrkesgruppe innehar høy faglig kompetanse og blir betegnet som «kunnskapsmedarbeidere» (ibid.). I tillegg til dette fremstår lærerne som selvstendige, skeptiske og en gruppe som stiller høye krav til ledelsen. Dette kan i enkelte tilfeller føre til at lærerne direkte motsetter seg å bli ledet, noe som kan skape utfordringer i skolen (ibid.).

På lik linje med andre organisasjoner, må ledelsen i skolen ha legitimitet hos lærerne. I dette arbeidet er det mange ulike hensyn å ta da det stilles krav og forventninger fra ulike interessenter, alt fra skoleeier, politikere, lærere, foreldre og elever. I likhet med andre bedrifter og organisasjoner skal alt skje i samsvar med gjeldende lover og regler, normer og verdier i det norske samfunn.

Læreplanene i den norske skolen bygger i stor grad på prinsippene til John Dewey om demokratisk dannelse, noe som har innvirkning på hvordan skolen blir ledet (Møller, 2009:56). I dette arbeidet er det skolelederen som må skape gode rammebetingelser slik at arbeidsplassen kan bære preg av en demokratisk praksis der samarbeid står i fokus (ibid.).

Forskningen på skoleledelse er i tråd med den generelle ledelsesforskningen der den sosiale dimensjon og kontekst blir vektlagt (Lysø, Stensaker, Aamodt & Mjøen, 2011). På et punkt skiller for øvrig skoleforskningen seg fra annen ledelsesforskning, og det er i forhold til å måle effekten av ledelse (ibid.). Målet i skolen er ikke profitt, men kunnskap og læring. Det er i dag et økende fokus på at skolen skal utvikle en kultur for læring, og dermed bli en lærende organisasjon jfr. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): «Kultur for læring». Skolen er pålagt å være en lærende organisasjon, noe som innebærer at fokus ikke bare skal ligge på elevenes

læring, men at personalets læring også skal inkluderes (Robertsen, 2012). Dette innebærer økt fokus på kollektive læringsprosesser der det er lederens ansvar for å sette i gang og lede disse prosessene. På bakgrunn av dette er det mulig å si at skoleledelse handler om å lede læringsprosesser med eleven og de de ansatte i sentrum.

## **2.2 Ledelse og kjønn**

Diskursene om kjønn og ledelse har endret seg, og det er ikke lenge siden forskning om ledelse stort sett dreide seg om menns utøvelse av ledelse (Møller, 2009:131). Tradisjonell ledelsesteori har gitt uttrykk for å være kjønnsnøytral, men i realiteten har forskningen inntatt et maskulint perspektiv på ledelse (ibid.). Heldigvis har dette endret seg, og kjønn som analyseperspektiv er den senere tid tatt i bruk i ledelsesforskningen. Interessen for hvordan menn og kvinner konstruerer lederrollen er økende, og et av de mest sentrale spørsmål har vært om kvinner og menn inntar ulike lederroller. En av årsakene til den økende interessen er trolig kvinners inntog i ledende stillinger i samfunns- og næringsliv.

I følge Møller (2009) er det feministiske forskere som har tatt til ordet for at forskningen må bli mer nyansert slik at det maskuline perspektivet ikke skal være fremtredende. En feministisk tilnærming har blant annet ført til at kvinnelige verdier har blitt satt mer fokus på. Begrepet feministisk tilnærming er imidlertid en vid betegnelse som omfavner mange ulike retninger. Jeg vil her gjøre kort rede for de tre ulike tilnæringsmåtene: liberal-, kulturell- og radikal feminisme (ibid.).

### **2.2.1 Liberal feminisme**

Liberal feminismen så dagens lys i begynnelsen av 1920 årene, og en av de viktigste bidragsyterne til dette perspektivet er Charol Shakeshaft (Møller, 2009). Hun har gjennom utstrakt forskning innenfor skoleledelse vist at kvinner og menn er ulike på en rekke områder, blant annet lederstil, kommunikativ kompetanse og konflikthåndtering. Hennes studier har blant annet avdekket at kvinnelige skoleledere har mindre fravær fra jobben, deltar oftere i uformelle møter, og har en mer behagelig fremtoning i sin kommunikasjon (ibid.). Funn avslørte også at kvinnelige skoleledere strukturerte tiden sin annerledes, samt at de brukte mer tid i klasserommet enn mannlige skoleledere. Ut fra dette konkluderte Shakeshaft med at kvinner har en annen tilnærming til ledelse enn menn ved at de er mer opptatte av å utvikle gode relasjoner og ha et godt fellesskap til sine kollegaer (ibid.).

I det liberal feministiske perspektivet blir kvinnelige lederstiler vektlagt på bakgrunn av at de kvinnelige verdiene vil komme bedriften til nytte (Møller, 2009:128). Et særtrekk ved liberal feminismen er et ønske om å endre organisasjonen via prestasjonene til den enkelte i bedriften. Som et resultat av dette hevder liberal feministene at både kvinner og menn bør være representert siden de har ulike ferdigheter og erfaringer (ibid.). Problemet med denne tilnæringsmåten til kjønn er at den inneholder et individperspektiv hvor kvinner blir «de andre» (Forslund, 2000), og sett på som like.

### **2.2.2 Kulturell feminisme**

Den kulturelle feminismen vokste frem i 1980 årene, og har ført til nye måter å se skoleledelse på. Svært mye av forskningen som omhandler ledelse og kjønn er tuftet på dette perspektivet.

I den kulturelle feminismen blir ikke prestasjonene til den enkelte fremhevet som viktige for organisasjonen, men fokus er nå flyttet til verdier (Møller, 2009:128). Kvinnelige verdier som omsorg, samarbeid og kommunikasjon blir vektlagt til fordel for såkalte mer mannlige verdier. Etikk og moral står sterkt i den kulturelle feminismen, og viktige bidrag innenfor denne retningen er Gilligans teori om moral, og Noddings utvikling av begrepet omsorgsetikk (ibid.).

Forskere innenfor den kulturelle feminismen, har i likhet med liberal feminismen, fokusert på at kvinner som gruppe er ulike fra menn i sin måte å utøve ledelse på. Etter hvert vokste det for øvrig frem en oppfatning at det var problematisk at kvinner ble behandlet som en homogen gruppe med det utgangspunkt at alle kvinner er like (ibid.), og vi fikk en overgang til den radikale feminismen.

### **2.2.3 Radikal feminisme**

I denne tilnæringsmåten blir kjønn brukt som et redskap for å analysere maktrelasjonen mellom kvinner og menn (Møller, 2009). Kjønn blir her sett på som en forskjell skapt av samfunnet, representert som maskulint og feminint, og hvor den kulturelle konteksten er betydningsfull (ibid.).

I kontrast til den kulturelle feminismen er radikal feminisme opptatt av at kvinner ikke er en homogen gruppe, men at kvinner er ulike både i forholdt til rase, kjønn og tro (ibid.). I dette perspektivet er det viktig å avdekke hvordan forskjellene mellom kjønn oppstår og hvordan



forskjellene opprettholdes i samfunnet. Videre er det vesentlig å se på hvordan disse forskjellene legitimeres, og hvilke effekter dette har for kvinner og menn (ibid.).

Jill Blackmore og Hanne Haavind er sentrale representanter for den radikale feminismen, og de har rettet mye kritikk mot den liberale- og kulturelle feminismen. Blackmore, som har utført omfattende forskning i skolen, er kritisk til at vektlegging av kvinnelige verdier kan føre til en «romantisering» av kvinnelig lederskap. Dette mener hun kan føre til ytterligere kjønnsstereotyper (ibid.). Haavind på sin side er kritisk til forskning som kun sammenligner hvordan kvinner og menn tenker og hva de gjør. I den sammenheng fremhever hun fortolkende metode som fremgangsmåte for å finne betydningen av kjønn (Haavind, 2000). Dette innebærer at forskeren må være i stand til å reflektere over hva som er egne forestillinger om betydningen av kjønn, og hva som er intervjuobjektens forståelse av kjønn (ibid.).

### **2.3 Pedagogisk og administrativ ledelse**

I Opplæringsloven § 9-1 blir det presisert at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse med rektor som leder (Lovdata, 2015). Med utgangspunkt i problemstillingen samt formulering i opplæringsloven, ser jeg det som hensiktsmessig å se nærmere på hva som ligger i begrepene pedagogisk og administrativ ledelse. Det er også disse begrepene OECD benytter for å illustrere funksjonene til en skoleleder (Lysø m.fl., 2011).

Wadel (2008) omtaler pedagogisk og administrativ ledelse som to grunnleggende dimensjoner ved all ledelse. Det vil i enhver organisasjon alltid eksistere både pedagogisk og administrativ ledelse, men forholdet mellom de to kan variere (ibid.). Dette innebærer at enkelte organisasjoner kan ha stor grad av administrativ ledelse men liten grad av pedagogisk ledelse, mens situasjonen kan være motsatt i andre organisasjoner.

Bakgrunnen til at Wadel skiller mellom administrativ og pedagogisk ledelse, er at organisasjoner i grove trekk har to mål de arbeider mot: Mål som er relatert til driften av organisasjonen og mål relatert til utvikling og fornying. Som et resultat av dette trengs også to typer ledelse (ibid.). For at organisasjonen skal ha mulighet å nå disse målene, er det behov for administrativ og pedagogiske ledelse.

#### **2.3.1 Pedagogisk ledelse**

Den pedagogiske ledelsen handler om å utvikle verdiene som organisasjonen skal være tuftet

på (Wadel, 2008:57). Dette innebærer å lede organisasjonen på rett vei og sørge for utvikling og fornyelse (ibid.). Denne formen for ledelse har et relasjonelt perspektiv på ledelse, og fokus ligger på samhandling mellom partene i organisasjonen. Det er lederen som skal ta initiativ til og lede den pedagogiske ledelsen, men de ansatte er viktige deltakere og må være med utøve pedagogisk ledelse sammen med sine medarbeidere (ibid.).

Den pedagogiske ledelsen består av tre kjerneelementer eller «mellommenneskelige prosesser» (Wadel 2008:55). Det første elementet; *etablering av læringsforhold*, innebærer at læring står sentralt i den pedagogiske ledelsen. Medarbeiderne må få bidra med sine kunnskaper, og fordrer at alle tar del i læringsarbeidet. To viktige begreper i denne sammenheng er læring og refleksjon (ibid.), noe som kan ses i sammenheng med idéene om den lærende skolen i Stortingsmelding 30 (St.meld. nr 30, 2004-2004).

Det andre kjerneelementet i den pedagogiske ledelsen er *kommunikasjon* (Wadel, 2008). En forutsetning for god kommunikasjon, er at dialogen mellom leder og medarbeidere er preget av gjensidighet og respekt (ibid.). Også Spurkeland (2012) er opptatt av dialogen som et verktøy for lederen i arbeidet med å bygge gode relasjoner. I følge Spurkeland har dialogen til hensikt å oppnå respekt og knytte bånd mellom mennesker. Dialogen må imidlertid ikke forveksles med samtaleformen diskusjon. Mens dialogen er preget av en vinn-vinn samtale der lederen lytter med åpent sinn til sine ansatte og likeverdighetsprinsippet står sterkt, er debatten en samtaleform der lederen bruker sin autoritet eller makt for å manipulere eller vinne en diskusjon (ibid.).

Det tredje elementet i den pedagogiske ledelsen, *motivasjon*, innebærer at leder og ansatte i fellesskap etablerer et gjensidig motivasjonsforhold der partene kan motivere hverandre (Wadel, 2008:68). Samhandlingsperspektivet er fremtredende, og selv om lederen har hovedansvaret for å initiere motivasjonsprosessen, er ikke de ansatte fritatt for ansvar. I følge Martinsen (2013:218) er motivasjonsteori et meget kompleks felt med en rekke ulike teorier, der mange tar utgangspunkt i ytre- og indre motivasjon. I følge Deci og Ryan (1985) har alle mennesker tre medfødte psykologiske behov: tilhørighet, selvbestemmelse og kompetanse. Dersom disse behovene blir tilfredsstilt, kan indre motivasjon oppnås. Ytre motivasjon derimot, kommer gjerne i form av belønning.

### **2.3.2 Administrativ ledelse**

Wadel (2008:57) betegner administrativ ledelse som arbeidsoppgaver knyttet til den daglige

driften av organisasjonen, og kan sies å være ledelse som sørger for at «hjulene går rundt». Denne formen for ledelse bidrar til at organisasjonen har rutiner og regler som sikrer effektivitet og kvalitet, noe som medfører at den administrative ledelsen som regel er mer synlig enn den pedagogiske. Denne formen for ledelse blir ofte omtalt som *drift* (Irgens, 2010), og kan lett komme i konflikt med den pedagogiske ledelsen som er mer utviklingsorientert.

I følge Lysø m.fl. (2011:15) kommer det i den internasjonale TALIS rapporten fra OECD frem at Norske skoleledere skiller seg ut fra skoleledere i øvrige land i Europa. I Norge skårer vi under gjennomsnittet på den pedagogiske dimensjonen, mens vi skårer høyere enn gjennomsnittet på den administrative dimensjonen (ibid.). Dette betyr at norske skoleledere legger mer vekt på økonomi og administrasjon i sin ledergjerning enn på pedagogisk ledelse. Dette samsvarer også med en norsk undersøkelse (Vibe & Sandberg, 2010:27) utført våren 2010 der det fremkommer at norske skoleledere bruker mesteparten av sin tid på administrative oppgaver.

Årsaken til at situasjonen er slik, kan være at den daglige driften av skolen krever så mye administrering at dette går på bekostning av den pedagogiske ledelsen. Et resultat av dette kan være at det oppstår gnisninger mellom den administrative og pedagogiske formen for ledelse fordi de kortsiktige oppgavene forskyver utviklingsoppgavene (Wadel, 2008). Irgens (2010:128) omtaler dette som «spenningsforholdet mellom drift og utvikling».

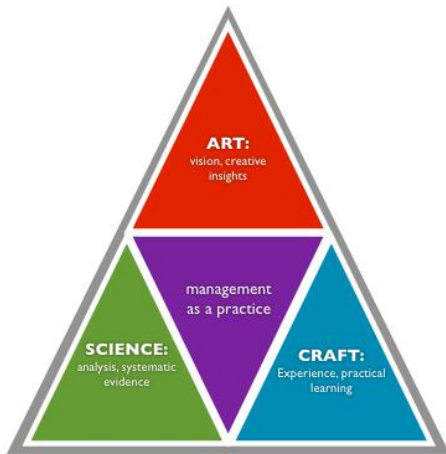
Det er imidlertid verdt å merke seg at den nye Talis rapporten fra 2013 viser at det har skjedd positive endringer i den norske skolen med noe mer vektlegging på pedagogisk lederskap (Carlsten, Caspersen, Vibe & Aamodt, 2014).

## **2.4 Ledelse som pedagogisk praksis**

De siste årene har ledelsesforskningen hatt en orientering mot ledelse som pedagogisk praksis (Lysø m.fl., 2011). Mintzberg (2013) er en viktig bidragsyter på dette området med sin teori om *ledelse som praksis*, der ledelse læres gjennom erfaring hvor handverk, vitenskap og kunst (Art – Craft – Science) er sentrale elementer som virker sammen.

Mintzbergs modell, samt Skaus (2011) modell av den helhetlige kompetansen har vist seg å være fruktbar i arbeidet med å belyse hvordan forskningsdeltakerne vurderer utøvelsen av lederauctoritet i skolen, og jeg vil av den grunn forsøke å se de i sammenheng.

I følge Mintzberg er ikke ledelse en profesjon eller vitenskap, men en praksis som må læres gjennom erfaring (Lysø m.fl., 2011). Grunntanken er at ledelse er forankret i situasjonen, og at det ikke finnes noen fasit til den beste formen for ledelse.



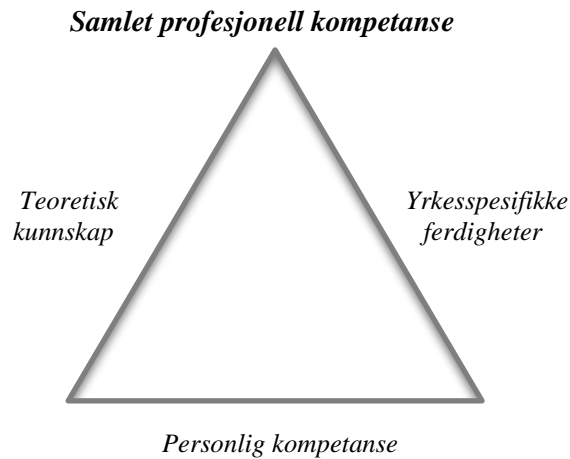
Figur 2.0: Management as a practice (Mintzberg, 2013)  
(Bearbeidet av Wylie, 2012)

Art utgjør selve kunsten ved ledelse, som lederen uttrykker gjennom sine visjoner og ideer. Her anvender lederen sine kreative sider, sin intuisjon og innsikt i utøvelsen av lederrollen. Craft er håndverket i ledelse, og det er her hovedtanken om læring gjennom praksis kommer til syne. I denne sammenheng blir praktisk trening og erfaring viktige nøkkelbegrep (ibid.). I følge Mintzberg (2013) handler ledelse om å prøve, og han omtaler strategien i denne formen for ledelse som «Venturing» - et vågestykke. Det andre elementet i figuren, Science, er vitenskapen som bidrar til orden og system i utøvelsen av ledelse. I arbeidet med å skape orden og system, anvendes planlegging som strategi (ibid.).

Det optimale er å ha en god balansegang mellom de tre elementene. På denne måten utøver lederen effektiv ledelse, noe som kan bidra til at lederen får det beste ut av personalet slik at også de kan foreta bedre beslutninger og utøve en bedre jobb (ibid.). I likhet med Møller (2006) uttrykker Mintzberg med dette at ledelse er en sosial prosess som skjer i samhandling med aktørene i organisasjonen.

Mintzbergs modell er med å tydeliggjøre i denne sammenheng at en skoleleder trenger et bredt spekter av kompetanse og erfaringer i utøvelsen av pedagogisk og administrativ ledelse. Det er her nærliggende å dra en parallell til Skaus (2011) teori om den helhetlige kompetansen der elementene teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig

kompetanse står i relasjon til hverandre. I likhet med Mintzbergs modell henger de tre aspektene nøye sammen, påvirker hverandre og er avhengige av hverandre (ibid.).



Figur 2.1: Samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2011)

#### 2.4.1 Teoretisk kunnskap

Den teoretiske kunnskapen er kunnskaper som er relevante for utøvelsen av yrket vårt. I tillegg til konkrete fagkunnskaper kan dette være kunnskap om historiske-, økonomiske- og sosiale forhold i samfunnet vi lever i. Herunder kommer også kjennskap til lover og regler som er relevante for yrket og bransjen. For en lærer vil dette innebære og ha teoretiske kunnskaper innenfor et eller flere fagfelt eksempelvis norsk og matematikk. I tillegg må en lærer selvsagt ha pedagogiske- og didaktiske kunnskaper, samt kjennskap til lover og regler som er gjeldende i skolen. Her er det mulig å se en viss likhet til det Mintzberg (2013) omtaler som vitenskapen (Science) i lederrollen der lederen planlegger og anvender sin kunnskap.

#### 2.4.2 Personlig kompetanse

I likhet med mange andre forskere er Skau (2011) av den oppfatning at ledelse i stor grad handler om å skape gode relasjoner jfr. Møllers (2006) definisjon av ledelse. I den personlige kompetansen inngår en rekke relasjonelle ferdigheter en leder trenger. Evnen til å lytte, vise respekt og interesse for andre mennesker, evnen til å bry seg om andre, være ydmyk og være i stand til å gi andre anerkjennelse. Selve grunnkjernen i den personlige kompetansen er empati og nestekjærighet (Skau, 2011:61).

Den personlige kompetansen står også sterkt i Skrøvset og Tillers (2011) teori om verdsettende ledelse. Denne formen for ledelse handler i stor grad om å gjøre andre god ved å

se hver enkelt, gi ros og delegere ansvar. Selv små verdsettende tegn kan ha stor betydning for de ansatte, og omtales som «ti sekunder» ekstra (ibid.).

Også Spurkeland (2012) er av den oppfatning at dersom du skal lykkes som leder må du være ydmyk for andre mennesker. Det å gjøre andre god og bry seg om andre, er kjernen i hans teori om relasjonskompetanse. En klapp på skulderen, kan føre til økt motivasjon og drivkraft hos de ansatte, og det er i den sammenheng avgjørende at lederen kjenner sine medarbeidere og deres drivkrefter. I grove trekk er verdsettende ledelse og relasjonsledelse ganske like ledelsestilnærminger der det menneskelige aspektet står i fokus, og hvor relasjonen lederen har til sine ansatte fremstår som særdeles viktig.

Den personlige kompetansen er også et ledd i arbeidet med å oppnå lederlegitimitet (Skau, 2011; Bulukin, 2005), noe som blir et viktig aspekt når jeg skal analysere hvordan forskningsdeltakerne opplever utøvelsen av makt. På bakgrunn av overnevnte finner jeg det interessant at den personlige kompetansen ikke fremkommer i Mintzbergs (2013) modell.

### **2.4.3 Yrkesspesifikke ferdigheter**

De yrkesspesifikke ferdighetene er praktiske ferdigheter, teknikker og metoder vi trenger i utøvelsen av yrket (Skau, 2011:59). Naturlig nok vil disse ferdighetene varierer fra yrke til yrke, og en lærer, kirurg og snekker vil av den grunn ha helt ulike yrkesspesifikke ferdigheter. Læreren må kunne tale foran en forsamling, kirurgen må være i stand til å operere og snekkeren må handtere verktøy. Disse ferdighetene utgjør «det profesjonsspesifikke håndverket» i den profesjonelle kompetansen (ibid.). Mintzberg (2013) benytter den samme terminologien og omtaler disse ferdighetene som *Craft*. I utøvelsen av denne ferdigheten legger Mintzberg vekt på viktigheten av erfaring og praktisk læring, noe som ikke kommer nevneverdig frem i Skaus fremstilling.

I likhet med den teoretiske- og personlige kompetansen, kan ikke de yrkesspesifikke ferdighetene stå alene. Det er ikke tilstrekkelig at en lærer kan holde en forelesning. I tillegg må han eller hun ha teoretisk kunnskap (Science) om feltet som skal undervises i. På samme måten trenger snekkeren og kirurgen teori innenfor sitt fagområde for å være i stand til å utføre jobben. Dette illustrerer at de tre sidene i Skaus- og Mintzbergs modell står i tett forhold til hverandre.

På bakgrunn av det som er sagt over vil enhver leder ha sin egen kompetanseprofil bestående av styrker og svakheter (Skau, 2011), og i studien vil jeg belyse hvordan forskningsdeltakerne

analyserer sine ledere i forhold til hvordan de anvender sine kunnskaper og ferdigheter i utøvelsen av autoritet.

## **2.5 Ledelse og makt**

Det er makt i alle relasjoner, og som leder må du ha makt for å få ting til å skje (Bulukin, 2005:28). Det er av den grunn trygt å påstå at alle ledere bruker makt, i alle fall ledere som ønsker å oppnå noe. Ledere trenger makt for å være effektive, men det er ikke dermed sagt at mest mulig makt er den beste løsningen (Aarum Andersen, 2011:79).

Mange assosierer makt med noe negativt fordi det forbindes med «tvang, kontroll og undertrykkelse» (Skrøvset & Stjernstrøm, 2006:167). Makt kan imidlertid brukes både i positiv og negativ forstand, og i følge Bulukin (2005:29) er makt rett og slett en helt nødvendig betingelse for å lede.

I følge Kirkhaug (2013) er makt et verktøy i utøvelsen av autoritet (Kirkhaug, 2013). En leder får ikke automatisk makt gjennom en tittel, men makten tildeles basert på hvordan personalet oppfatter lederens atferd og holdninger (ibid.). Dette er i tråd med Mintzberg (1975) som hevder at måten lederen utøver sitt lederskap er bestemmende for hvor mye makt lederen får realisert.

### **2.5.1 Legalitet og legitimitet**

To begreper som står i nær relasjon til makt, er legitimitet og legalitet. Legitimitet handler om hvordan utøvelsen av autoritet blir akseptert av de ansatte, og kan sies å være en slags godkjenning av måten lederen anvender makten på. I følge Robert P. Vecchio (1995) baserer legitim makt seg på at de ansatte aksepterer at de blir ledet, og at de dermed godkjenner lederens autoritet.

Også Bulukin (2005) presiserer at dersom lederen ønsker legitimitet må makten brukes rettmessig. Dette innebærer at makten må utøves på en slik måte at den oppfattes som akseptabel eller legitim av de ansatte, og i dette arbeidet er det viktig at lederen spiller på lag med sine ansatte og viser de vei (ibid.).

Grunnlaget for hva som oppfattes som legitimt har endret seg opp gjennom tidene (Møller, 2009). I dag er arbeidslivet bundet opp til lover og regler som forutsetter en gjensidig respekt fra begge parter; både fra arbeidsgiver og arbeidstaker. Dersom ikke disse reglene blir fulgt

opp av lederen, vil ikke de ansatte oppleve utøvelsen av makt som legitim (ibid.).

Det er for øvrig vanskelig å snakke om legitimitet uten å se det i sammenheng med legalitet, da begrepene står i nær tilknytning til hverandre. Legalitet blir av Irgens (2014:223) omtalt på følgende måte: «*Det formelle, juridiske, regulative eller tekniske grunnlaget for autoritet eller rettferdiggjøring av handling*».

Dette betyr at person kan utøve autoritet på et legalt grunnlag, men at handlingen ikke av den grunn trenger å bli oppfattet som legitim (Robertsen, 2014). Selv om en aktør, eksempelvis avdelingsleder, har et legalt grunnlag for utøvelse av ledelse, er det ikke gitt at handlingen aksepteres av personalet. En handling basert på et formelt grunnlag kan øke sannsynligheten for at handlingen aksepteres, men dette trenger ikke alltid å være tilfelle (Irgens, 2014). I kontrast til dette kan også en handling oppfattes som legitim uten å være lovlig (ibid.).

Det er selvsagt ønskelig med en situasjon der lederen handler på et legalt grunnlag og beslutninger aksepteres av de ansatte. Slike tilfeller blir av Irgens definert som «sunne», og her ligger forutsetningene til rette for en positiv utvikling av organisasjonen. Dette er dessverre ikke alltid tilfelle, og det er ikke uvanlig at det kan oppstå et spenningsforhold mellom legal og legitim autoritetsutøvelse der avgjørelser ikke akseptertes av de ansatte. I slike tilfeller, der lederen handler på et legalt grunnlag men likevel ikke oppnår aksept hos personalet, kan ledelsen stå i fare for å miste sin autoritet (ibid.).



### **3. UNDERSØKELSESESDSIGN OG METODE**

I denne delen vil jeg gjøre rede for hvilke metoder jeg har valgt for innsamling av empiri. Jeg vil også belyse det vitenskapsteoretiske grunnlaget for studien, og forklare hvilke etiske avveininger jeg har foretatt. Sist men ikke minst vil jeg se nærmere på mulige feilkilder studien kan inneholde.

Den empiriske delen er utarbeidet ved hjelp av både kvalitativ- og kvantitativ metode. Den kvalitative tilnærmingen består av fokusgrupper med 13 lærere fra den videregående skolen, og utgjør hovedgrunnlaget for drøftingen i studien. Den kvantitative delen er et spørreskjema som støtter opp om funn fra fokusgruppene, og danner grunnlag for enkelt deskriptiv statistikk. I tillegg til dette har jeg gjennom hele prosessen benyttet forskerlogg som metode, noe som har vist seg å være svært nyttig.

Før jeg går nærmere inn på mine metodiske valg, ønsker jeg å belyse det vitenskapsteoretiske grunnlaget for studien.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag**

I arbeidet med å tolke og forstå materialet i fokusgruppene, har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming. Begrepet hermeneutikk betyr «læren om fortolkning av tekster» (Alnes, 2011), og årsaken til at jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming er at jeg ønsker å granske om kvinner og menn har ulik oppfatning av sine ledere. Hensikten er å få frem forskningsdeltakernes meninger for å kunne tolke og forstå. Jeg vil i studien avdekke og ikke skape, og rent vitenskapsteoretisk heller jeg dermed mot realismen og ikke konstruktivismen.

Forskningsoppgaven har en induktiv tilnærming der jeg går i dybden for å se etter nyanser, noe som nødvendigvis vil innebære at situasjonen er med på å forme studien (Postholm, 2011:26). Som forsker må jeg tolke forskningsdeltakerne ut fra min egen referanseramme, og må hele tiden være oppmerksom og åpen på hva datamaterialet forteller (Nilssen, 2014). Av den grunn kan ikke studien fremstå som helt objektiv.

Dette er pedagogisk forskning og jeg ønsker å gjøre rede for usikkerheten knyttet til det å forske på andres meninger og ytringer, eller å se inn i andres sinn som Malnes (2008:110) uttrykker. Et at de mest grunnleggende spørsmålene i vitenskapsteorien er nettopp om den sosiale verden finnes eller om vi skaper den ved vår forskning? Bakgrunnen for dette er at

fakta innenfor hermeneutikken aldri kan være «rene og opprinnelige» (Møller, 2009:53).

Tolkningen og analysen i denne studien vil av den grunn være basert på min forforståelse og oppfatning av det informantene sier.

Forskning som omhandler forskning på mennesker, som denne forskningsoppgaven, refereres gjerne til som *dobbel hermeneutikk* (Nilssen, 2014). Når det forskes på mennesker, blir det en dobbelthet for mennesker tolker seg selv også (ibid.). Min oppgave i studien blir å tolke et objekt som også tolker seg selv, noe som gjør jobben mer kompleks. Det vil av den grunn alltid være usikkerhet knyttet til det å forske på hva andre tenker og føler.

Noe som kan gjøre situasjonen ytterligere komplisert, er at jeg selv arbeider i skolen. Jeg har dermed en nærhet til feltet som kan føre til at mitt forskerblikk høyst sannsynlig vil påvirkes. På den andre siden har jeg kunnskap og erfaring knyttet til feltet, og av den grunn et likt begrepsnett for å forstå forskningsdeltakerne. Jeg har dermed en felles erfaringsverden med deltakerne og mulighet å tolke ut fra dette (Postholm, 2011).

Jeg har tilstrebet å få til en objektiv fremstilling, men erkjenner at dette er vanskelig.

Fremstillingen er objektiv i den grad at den er transparent og etterprøvable, som innebærer at det er mulig å se hva som er gjort og ha tilgang til det. Det som taler i mot at fremstillingen er objektiv, er det faktum at det aldri kan oppnås fullt samsvar mellom det teoretiske begrepet og det som faktisk er blitt operasjonalisert (Kleven, 2011:87). Jeg må presisere at studien har begrenset gyldighet ved at den bare gjelder for de to impliserte skolene, og at funnene av den grunn ikke kan generaliseres.

### 3.2 Utvalg

Det er totalt 13 forskningsdeltakere med i studien, hvorav 6 mannlige- og 7 kvinnelige lærere fra to ulike videregående skoler. Samtlige forskningsdeltakere har deltatt både i den kvalitative delen, gjennom å være med på intervju i fokusgruppe, og alle har svart på spørreundersøkelsen. Mer utfyllende deskriptiv statistikk for utvalget er presentert nedenfor:

	N=13	Alder (Mean)
Kvinner	7 - 53,8 %	44,43
Menn	6 - 46,2 %	34,83

Det er god kjønnsbalanse i studien med omtrent like mange kvinner og menn. Gjennomsnittsalderen for de mannlige forskningsdeltakerne (M 34,83) er noe lavere enn for de kvinnelige lærerne (44,43).

Spredningen på antall år forskningsdeltakerne har arbeidet i skolen er god, med alt fra relativt nyansatte, til personer som har vært lærer i mer enn 15 år er representert.

Antall år i skolen	Prosent
<4 år	15,4
5-9 år	23,1
10-14 år	23,1
15 år>	38,5
N=13	100

Med tanke på ivaretagelse av forskningsdeltakernes konfidensialitet, vil jeg ikke beskrive skolene eller utdype hvilke studieprogram studien ble gjennomført ved.

### 3.3 Kvantitativ metode

Siden den kvalitative undersøkelsen danner hovedgrunnlaget for innsamling av empiri, har jeg valgt å beskrive den kvantitative metoden i korthet.

I følge Jacobsen (2005:234) er de vanligste metodene for å samle inn kvantitative data spørreskjema sendt ut via post, epost eller web, telefonintervjuer eller personlige standardiserte intervjuer. Den kvantitative delen av dette forskningsprosjektet består av en spørreundersøkelse som ble sendt ut til forskningsdeltakerne via mail én uke etter samtalen i fokusgruppen.

Svarprosenten kan ofte være et problem ved kvantitative undersøkelser, noe som medføre redusert sikkerhet knyttet til funnene (ibid.). I denne studien var det kun 13 forskningsdeltakere, og svarprosenten er 100 %.

Valget falt på et spørreskjema med lukkede svaralternativ, noe som er den mest brukte formen for kvantitativ innsamling. Dette innebærer at dataene består av kvantifiserbare variabler og entydige klassifiseringer (ibid.). Undersøkelsen ble utformet med inspirasjon fra Bem Sex Role Inventory (BSRI) som er et måleinstrument for å kategorisere kvinner og menns kjønnsrolleidentiteter. Jeg har omskrevet og tilpasset den norske versjonen av Schioldborg til

mitt forskningsprosjekt (Solberg, 2012). I spørreskjemaet blir forskningsdeltakerne bedt om å angi i hvilken grad lederen oppleves som empatisk, lyttende, kontrollerende og så videre (Vedlegg 2, del 2).

Den kvantitative undersøkelsen bidro til at jeg fikk et tallmateriale der funn kunne presenteres ved hjelp av tall og figurer (Jacobsen, 2005), noe som ga grunnlag for enkel deskriptiv statistikk.

### **3.4 Fokusgruppe som metode**

Fokusgruppe er i følge Kvale og Brinkmann (2012) å betrakte som et kvalitativt forskningsintervju, men er ikke helt det samme som et gruppeintervju. En av de mest siterte fokusgrufforskere, David Morgan, omtaler begrepet på følgende måte: «*Fokusgruppe er en forskningsmetode der data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt*» (Morgan, gjengitt etter Halkier, 2010:10).

I en fokusgruppe samles deltakere i en diskusjonsgruppe for å drøfte et gitt tema, hvor det sentrale i metoden er selve samhandlingen som foregår innad i gruppen. Videre kjennetegnes fokusgruppen av en «ikke styrende intervjustil» der formålet er å få frem ulike synspunkter på en sak (Kvale & Brinkmann, 2012:162). Hensikten er ikke at deltakerne skal komme til enighet, men at alle skal få si sin mening.

Forskerens oppgave er å lytte til deltakerne og sørge for at diskusjonen bærer fremover, og blir gjerne kalt moderator (Halkier, 2010). Siden jeg var interessert i å høre hva deltakerne kommer frem til i sosial samhandling med hverandre, anså jeg fokusgruppe som en mer hensiktsmessig metode enn et intervju der deltakerne får konkrete spørsmål.

Fokusgruppe er en kvalitativ tilnærming som prioriterer nærhet, og bidrar dermed med kunnskap som vil være vanskelig å få tilgang til gjennom for eksempel et spørreskjema. På denne måten vil metoden bidra til en dypere kunnskap, og ikke bare overflatekunnskap (Kleven, 2011:19). I fokusgruppene vil de ansatte diskutere og drøfte oppfatninger og holdninger til ledelsen ved skolen, og på denne måten får de mulighet til å dele og sammenligne erfaringer. På bakgrunn av dette vil jeg sitte igjen med informasjon vedrørende hva deltakerne opplever og tenker om utøvelsen av autoritet i skolen.

Jeg vil nå gjøre rede for hvilke metodiske valg jeg har foretatt i forbindelse med bruk av fokusgrupper som metode, med tanke på sammensetning, struktur og gjennomføring av samtalene.

### **3.4.1 Struktur og sammensetning**

Jeg valgte å ha relativt små men homogene fokusgrupper med 3-4 deltakere i hver gruppe. Årsaken til dette var at jeg ønsket at situasjonen skulle oppleves som trygg, og at deltakerne skulle føle at det var lett og kommunisere med de øvrige deltakerne. Antallet bør velges ut fra temaet som skal diskuteres (Halkier, 2010), og siden temaet *ledelse* kan oppleves som sensitivt, var små grupper hensiktsmessig. Det var også viktig for meg at alle skulle få komme til ordet og bli hørt.

Det finnes ulike modeller for å strukturere fokusgruppen, og jeg valgte en «løs modell» (Halkier, 2010:45). Dette innebærer at jeg innledningsvis fikk stille noen vide spørsmål for å lede deltakerne inn på temaet. Etter dette lot jeg deltakerne styre diskusjonen ved hjelp av temaene jeg hadde utarbeidet i intervjuguiden. Målet mitt var at deltakerne skulle være i stand til å holde diskusjonen i gang uten noe særlig støtte og hjelp av meg som moderator.

I fokusgruppelitteraturen anses det som positivt å ha deltakere av samme sosiale nettverk i samme fokusgruppe (ibid.). Jeg valgte derfor å sende ut invitasjonsbrevet til alle lærerne ved samme studieprogram. På denne måten kjente deltakerne i fokusgruppen hverandre, noe som skulle bidra til at det var lettere å delta i diskusjonen. I og med at alle var lærere fra samme avdeling, hadde de også felles erfaringer som beriket diskusjonen i gruppen.

### **3.4.2 Intervjuguiden**

På bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene utformet jeg en intervjuguide. Målet med intervjuguiden var at den skulle gi en fyldig og god beskrivelse av forskningsprosjektet slik at deltakerne skulle få all nødvendig informasjon, og dermed et reelt bilde av studien.

Jeg tok et bevisst valg om å legge ved intervjuguiden når jeg sendte ut invitasjonsbrevet til mulige deltakere. For det første var dette et ledd i at jeg ønsket at forskningsprosessen skulle være transparent. For det andre ville jeg at deltakerne skulle ha et solid grunnlag å fatte bestemmelsen om de ville delta i undersøkelsen eller ikke. Sist men ikke minst kunne

deltakerne ved hjelp av intervjuguiden til en viss grad forberede seg til samtalen i fokusgruppen om de ønsket.

Intervjuguiden består av to deler. Del 1 er den kvalitative delen av undersøkelsen som fungerer som et grunnlagsdokument til fokussamtalene (Vedlegg 2). Her får deltakerne en kort introduksjon til forskningsprosjektet, samt informasjon om hvilke tema som skal drøftes. Del 2 er spørreundersøkelsen som deltakerne fikk tilsendt på mail én uke etter deltakelse i fokusgruppe intervjuet.

Intervjuguiden har vært et nyttig verktøy som har ledet meg gjennom forskningsprosessen ved at sammenhengen mellom problemstillingen, forskningsspørsmålene og funnene i forskningsoppgaven ble mer åpenbar.

### **3.4.3 Gjennomføring av samtalene**

Samtalene med forskningsdeltakerne ble gjennomført i februar 2015. Før jeg gjennomførte disse, hadde jeg foretatt et prøveintervju på kollegaer for å validere spørsmålene og temaene i intervjuguiden.

For at fokusgruppen skulle ha et uformelt preg som inviterte til samhandling (Halkier, 2010:58), hadde jeg alltid med noe å spise på, hjembakt kake eller noe annet godt. Jeg benyttet meg også av Halkiers råd om å kle meg uformelt, slik at forskningsdeltakerne skulle føle at dette var en uformell arena.

Under intervjuene i fokusgruppen hadde jeg som moderator hovedsakelig to oppgaver (ibid.). Den ene oppgaven var å få deltakerne til å snakke sammen, og den andre var å handtere den sosiale dynamikken i gruppen. På bakgrunn av dette fungerte jeg som en slags fasilitator eller igangsetter for fokusgruppen (ibid.).

Under samtalene benyttet jeg den utvidede intervjuguiden for moderator (Vedlegg 3). Denne inneholdt utfyllende informasjon, og tjente som en huskeliste for meg selv under hele intervjuet. En av hensiktene med dette var å kvalitetssikre at forskningsdeltakerne fikk all nødvendig informasjon om studien, meg selv og etiske hensyn. Siden samhandlingen i fokusgruppen er det sentrale (Halkier, 2010), forsøkte jeg så langt som mulig å unngå å kontrollere samtalen eller påvirke forskningsdeltakerne i noen retning.

#### **3.4.4 Behandling av data**

Undersøkelsesopplegget er rapportert inn til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste), og både meldeskjema og godkjenning ligger vedlagt (Vedlegg 7 og 8). Rådataene i forskningsoppgaven består av samtaler fra fire fokusgrupper, noe som utgjorde nesten fire timer lydopptak med mye verdifull informasjon. I tillegg til dette har jeg data fra den kvantitative undersøkelsen.

Jeg har i bearbeidingen av datamaterialet fra den kvalitative undersøkelsen anvendt selektiv koding. I en slik prosess utarbeides kjerne kategorier som representerer forskningens hovedtema (Postholm, 2011). Jeg valgte å benytte temaene fra fokussamtalene som kategorier da disse var utarbeidet med bakgrunn i forskningsspørsmålene. Analyseskjemaene fungerte som en ramme, og viste seg å være til god hjelp i analyseringen av datamaterialet. For å få forskningsprosessen så transparent som mulig, har jeg lagt ved to ulike analyseskjema (Vedlegg 5). I sin helhet utgjør dette datamaterialet over 20 sider, og jeg har derfor valgt å ta med kun et utdrag.

Ved utfyllingen av analyseskjemaene forsøkte jeg å lytte til hva datamaterialet hadde å fortelle, og hva forskningsdeltakerne uttrykte (Nilssen, 2014). Det ble viktig å finne sitater som kunne formidle det essensielle i datamaterialet, og som dermed kunne være med på å belyse mine funn. Jeg forsøkte også å se etter ulikheter med tanke på hvordan forskningsdeltakerne uttrykte seg språklig, noe som i følge Guneriussen (2010) er svært viktig.

Dataene fra den kvantitative undersøkelsen var også betydningsfull. Disse ble plottet inn i et punchmal i statistikkprogrammet SPSS, slik at det var mulig å undersøke de ulike variablene i spørreskjemaet mot hverandre. Dataene fra spørreundersøkelsen ble dermed grunnlag for enkel statistikk som jeg kunne sammenligne med empiri fra fokusgruppesamtalene.

### **3.5 Triangulering**

Jeg har i studien valgt å kombinere to ulike metoder, noe som anbefales og omtales som triangulering (Halkier, 2010; Kleven, 2011; Postholm, 2011; Jacobsen, 2005). Årsaken til at jeg valgte en kombinasjon av både kvalitativ- og kvantitativ metode, er at jeg ønsket å nærme meg problemstillingen på ulike måter. Jeg fikk på denne måten mulighet å studere både utvendige- og innvendige sammenhenger, som i følge Haavind (2000:16) er den viktigste forskjellen mellom kvantitative og kvalitative analyser.

Fokusgruppene ga meg mulighet å gå i dybden og søke kunnskap om hvordan kvinnelige og mannlige lærere opplever utøvelsen av autoritet. I dette arbeidet, å tolke andres meninger og erfaringer, anså jeg det som hensiktsmessig å møte deltakerne ansikt til ansikt. Intervjuet ga meg en grundig innsikt i deltakernes tanker og følelser i forhold til sin avdelingsleder. Jeg var klar over at metoden ville være ressurskrevende, og at både gjennomføring av samtalene, transkripsjon og analysering ville ta lang tid. Til tross for disse ulempene opplevde jeg at intervju i fokusgrupper var en gunstig innsamlingsstrategi for å besvare min problemstilling.

Ved å benytte triangulering fikk jeg se begrepet fra ulike vinkler, og fikk på denne måten sammenligne dataene fra den kvalitative- og kvantitative undersøkelsen. På denne måten fikk jeg mulighet å avdekke om deltakerne ga uttrykk for det samme i fokusgruppen som i spørreskjemaet, noe som bidro til at jeg fikk utfyllende informasjon om hvordan de ansatte ser på utøvelsen av lederautoritet i skolen.

### **3.6 Etiske avveininger**

Jeg har i arbeidet med denne forskningsoppgaven satt meg inn i forskningsetiske normer og retningslinjer utviklet av NESH (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora), og vil i det påfølgende gjøre rede for hvilke etiske avveininger som er gjort.

Jeg har i hele prosessen hatt fokus på at dette er «pedagogisk forskning som handler om mennesker, og bruker mennesker som informanter» (Kleven, 2011:25). Jeg har av den grunn tilstrebet å vise respekt for menneskene som har deltatt i forskningen, og deltakernes integritet og konfidensialitet har stått i fokus. Som et ledd i dette er alt datamateriale anonymisert, både når det gjelder hvilke skoler som er med i studien og navn på forskningsdeltakerne. Sitater som er referert i oppgaven er anonymisert, og det skal ikke være mulig å spore tilbake til hvem som har deltatt i undersøkelsen.

For meg er det viktig å få frem den etiske dimensjonen ved å forske i eget felt. Det at jeg selv er lærer og arbeider i skolen, vil trolig ha betydning og innvirkning på resultatene i forskningsoppgaven. Mitt forskerblikk vil være påvirket, selv om jeg tilstreber at dette ikke skal skje. Det er også grunn til å tro at jeg kan ha påvirket samtalene i fokusgruppene. Siden jeg har nærhet til feltet, vil trolig tolkningen av resultatene være påvirket av at jeg er en del av konteksten. Det er også grunn å reise spørsmål ved om jeg som kvinne har klart å være kjønnsmessig nøytral i min analyse og tolkning av datamaterialet.



Informasjonsbrevet og intervjuguiden er utformet i tråd med forskningsetiske prinsipper. Informasjonen er tilpasset mottakerne, det presiseres at det er frivillig å delta og at det når som helst er mulig å trekke seg uten å måtte oppgi grunn. Det opplyses også om hvilke forskningsmetoder som anvendes, og regler og rutiner i forbindelse med lydopptak, transkribering og lagring av datamateriale.

Jeg håper at forskningsprosessen bærer preg av å være åpen, tydelig og transparent, noe som gjør etterprøving av forskningsmateriale mulig.

### **3.7 Mulige feilkilder**

I ettertid ser jeg en rekke tilfeldige og systematiske målingsfeil som kan ha vært med på å påvirke forskningsresultatet (Kleven, 2011:100). Systematiske målingsfeil er knyttet til gyldigheten eller validiteten av studien (ibid.), og som et ledd i dette valgte jeg som nevnt å benytte metodetriangulering.

Tilfeldige målingsfeil knyttes til reliabiliteten, og for å minske disse har jeg i forskningsprosessen forsøkt å ha fokus på at dataene må gjengis mest mulig nøyaktig. I tillegg til dette er det mange andre feilkilder som kan ha vært med på å påvirke innsamlingen av empiri (ibid.).

For det første stiller jeg meg undrende til om deltakerne har nok selvinnsikt og ikke minst vilje til å gi meg ærlige svar? Temaet ledelse kan nok oppleves som sensitivt, og deltakerne kan ha blitt fristet til å svare det de tror de andre på gruppa mener, eller det de tror jeg forventer å høre. Det er også mulig at deltakerne kan føle seg illojal, og ikke ønsker å uttrykke seg negativt om sin leder. Andre forskningsdeltakere kan igjen være redde for at anonymiteten i studien ikke vil bli godt nok ivaretatt.

For det andre stiller jeg spørsmåltegn ved om temaene i fokusgruppen og spørreskjemaet gir et dekkende bilde av hvordan de ansatte ser på sin leder. Det er mulig at viktige tema er utelatt som ville hatt innvirkning på resultatet. En annen mulighet er selvsagt at jeg som forsker ubevisst kan ha påvirket deltakerne i fokusgruppen. Et moment som er verdt å nevne er at de kvinnelige forskningsdeltakerne hadde lettere for å snakke om temaet. Om dette skyldes at kvinner generelt er mer snakkesalige, eller om årsaken er at de følte de kunne åpne seg til en kvinnelig forsker, forblir en spekulasjon.

For det tredje er det ikke til å komme bort i fra at resultatet er avhengig av hvordan jeg som forsker har tolket samtalene i fokusgruppen. Guneriussen (2010:34) stiller blant annet spørsmålsteget ved intervjuet som en begrenset kilde til kunnskap. Årsaken til dette er at et intervju ikke utelukkende består av subjektive meninger. For å forstå forskningsdeltakernes ytringer, krever det forståelse for både den sosiale, kulturelle og materielle verden de lever i (ibid.). Siden jeg er kvinne kan dette naturlig nok kan ha farget min tolkning.

Sist men ikke minst kan feilkilder som tid og sted for intervjuet ha innvirket på resultatet. Blant annet ble én av samtalene gjennomført i timen *før* lunsjpausen, og selv om deltakerne fikk servert kaffe, kaker og frukt merket jeg mot slutten av samtalen at de tittet opp på klokken på veggen og gjorde seg klare til lunsj.

## **4. ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN**

Jeg vil her analysere og drøfte mine funn med det formål å besvare problemstillingen: *Hvordan opplever kvinnelige- og mannlige lærere utøvelsen av lederautoritet i den videregående skolen?* Siden det kan være vanskelig å skille mellom det innsamlede datamaterialet og forskerens fortolkning (Everett & Furseth, 2012), har jeg valgt å presentere funn og drøfting under ett. I fortolkningen av både den kvalitative- og kvantitative undersøkelsen har jeg sett etter likheter og ulikheter mellom kvinnelige- og mannlige lærere, og drøftet hvordan de opplever autoritetsutøvelsen i den videregående skolen.

For å få en oversiktlig og forståelig fremstilling, har jeg delt kapitlet inn i fire hoveddeler. Basert på funn i datamaterialet og forskningsspørsmålene har jeg valgt følgende titler på de tre første kapitlene: «Relasjon til leder», «Lederen som motivator» og «Utøvelse av makt». Disse delene består av analysering og drøfting av datamaterialet fra fokusgruppene og spørreskjemaet, der jeg forsøker å lage en sammenheng mellom teori og empiri hvor de ansattes opplevelse av ledelse står i fokus. For å illustrere mine funn samt begrunne mine påstander og tolkninger, bruker jeg et rikelig utvalg med sitater fra fokussamtalene samt deskriptiv statistikk fra spørreundersøkelsen.

I den fjerde og siste delen oppsummerer jeg mine funn der hensikten er å konkludere om kvinnelige- og mannlige lærere opplever utøvelsen av lederautoritet ulikt eller ikke. Det vil i drøftingen bli oppgitt ulike sentral- og spredningsmål knyttet til de kvantitative funnene, og SPSS-filene til disse er å finne i vedlegg 4.

### **4.1 Relasjon til leder**

I denne delen vil jeg analysere og drøfte forholdet de ansatte har til sin leder og hvordan de opplever lederens utøvelse av autoritet. Målet er å besvare studiens første forskningsspørsmål: *Hvilken relasjon har de kvinnelige- og mannlige lærerne til sin leder?*

Det var tydelig at de kvinnelige- og mannlige lærerne hadde mye fint å si om sine ledere, og de ble beskrevet som kunnskapsrike, forståelsesfulle og at de vil sine ansatte godt.

*«Hun er et menneske som bryr seg om andre, ja hun fungerer nesten som en venn» (mannlig lærer)*

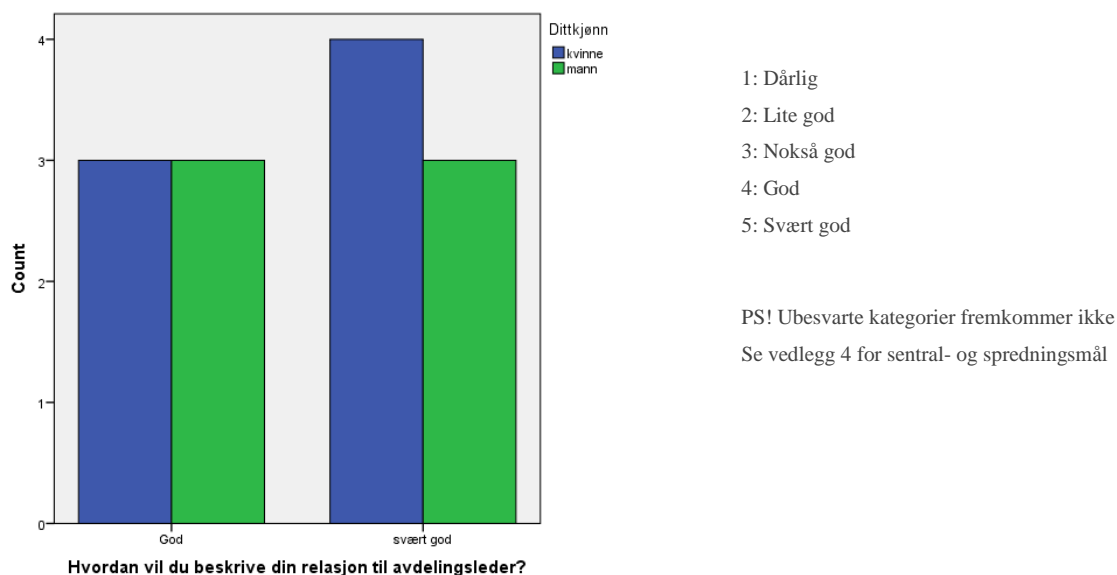
Den mannlige forskningsdeltakeren forteller med uttalelsen svært mye om hvordan han opplever sin leder, og kan si noe om at ledelse handler om å skape relasjoner (Møller, 2006).

Det at lederen «bryr seg» om sine ansatte», som er et sentralt element i utviklingen av god relasjonskompetanse (Spurkeland, 2012), tyder på at lederen har en oppriktig interesse for menneskene hun leder. Videre er det mulig å anta at lederens grunnleggende verdier bygger på omsorg og medmenneskelighet, som er noen av kjerneelementene i den personlige kompetansen (Skau, 2011).

Slik jeg forstår det, er lederen opptatt av å knytte bånd og bygge gode relasjoner til sine ansatte. Dette representerer et viktig funn i studien: Relasjonen de ansatte har til sin leder har avgjørende betydning for hvordan lærerne i studien opplever lederens utøvelse av autoritet.

At lærerne har et godt forhold til sin leder kom også frem i den kvantitative undersøkelsen.

**Figur 4.1: Relasjon til avdelingsleder**



Uavhengig av kjønn svarte samtlige lærere at de har en *god* eller *svært god* relasjon til sin leder. Det er verdt å nevne at ingen av forskningsdeltakerne i studien har gitt uttrykk for at de har en nokså god, lite god eller dårlig relasjon til lederen (Ubesvarte kategorier fremkommer ikke i tabellen).

Både den kvalitative- og kvantitative undersøkelsen indikerer at lederne i studien har en «menneskeorientert ledelsestilnærming» (Spurkeland, 2012:15), noe som innebærer en naturlig interesse for å bygge gode relasjoner til sine ansatte. Jeg vil i det påfølgende vise hvordan denne relasjonen har innvirkning på forskningsdeltakernes oppfatning av lederen.

#### **4.1.1 De gode samtalene**

I fokussamtalene kom det frem at dialogen er et viktig og nødvendig middel i arbeidet med å skape relasjoner (Spurkeland, 2012):

*«Vi spiser lunsj sammen og kan prate sammen om både jobb og privat, om løst og fast (mannlig lærer)*

Både de kvinnelige- og mannlige lærerne fremhevet at de satte pris på de uformelle samtalene både rundt pausebordet, på lederens kontor eller på arbeidsrommet. Disse hverdagslige samtalene bar preg av gjensidig interesse og respekt, noe Spurkeland (2012) fremhever som viktig. Det at personalet verdsetter disse samtalene med lederen, kan tyde på at lederen bruker dialogen som samtaleform, og ikke debatten som er mer preget av autoritær maktbruk (ibid.). Gjennom dialogen ønsker lederen å oppnå respekt og knytte bånd til sine ansatte (ibid.). En forskningsdeltaker beskrev kommunikasjonen på følgende vis:

*«Dørene oppleves som åpne» (mannlig lærer)*

Sitatet består av kun fire enkle ord, men er veldig beskrivende. Her er det ikke bare døren inn til lederens kontor som er åpen, men dørene mellom leder og ansatte er åpne begge veier. Det relasjonelle perspektivet ved ledelse kommer her klart til syne (Møller, 2006). Dersom de ansatte har behov for å prate med lederen, opplever de døren som åpen, noe som igjen viser lederens evne til å bry seg om de ansatte. Det at lederen av og til kom innom lærerkontorene, enten det var for å minne de på noe viktig eller bare for å slå av en prat, ble av forskningsdeltakerne ansett som positivt. Ledelse er en samhandlingsprosess (Spurkeland, 2012; Wadel, 2008) preget av gjensidig påvirkning (Møller, 2006).

#### **4.1.2 Savner mer pedagogisk ledelse**

Både de kvinnelige- og mannlige lærerne betraktet lederen som en administrativ leder som hovedsakelig var opptatt med gjøremål knyttet til den daglige driften av studieprogrammet. I denne sammenheng ga flere av de kvinnelige lærerne uttrykk for at de savner mer pedagogisk ledelse:

*«Jeg savner mer tid til å diskutere pedagogikk»*

Uavhengig av lederens kjønn, ønsket de kvinnelige forskningsdeltakerne mer tid til pedagogiske diskusjoner både i forhold til undervisning, læring og utvikling i skolen. Ved den

ene skolen ble skolevandring praktisert, noe som ble fremhevet som positivt av både de kvinnelige- og mannlige lærerne. Men utover dette opplevde de kvinnelige lærerne at altfor lite tid i løpet av skoleåret var satt av til pedagogisk arbeid.

I tråd med dette ga de kvinnelige lærerne uttrykk for at lite i skolehverdagen var preget av utvikling og fornyelse, som er viktige elementer ved den pedagogiske ledelsen (Wadel, 2008). Også spørreundersøkelsen avdekket at de kvinnelige forskningsdeltakerne i større grad enn sine mannlige kollegaer savner en leder som er fremtidsrettet og har visjoner for fremtiden. På spørsmål om i hvilken grad forskningsdeltakerne anser lederen som visjonær, fikk de kvinnelige lærerne en middelvei på 2,71 og de mannlige lærerne en verdi på 3,67 (Vedlegg 4, figur 4.2).

De kvinnelige lærerne savner en leder som tenker fremover, og som er opptatt av å utvikle organisasjonen (Wadel, 2008:57). Mer konkret savner de at lederen har mer *Art* i sin utøvelse av lederskap, og som en konsekvens kommer ikke lederens kreative sider, ideer og visjoner til uttrykk (Mintzberg, 2013). Ut fra dette kan det se ut som om et viktig aspekt ved den pedagogiske ledelsen er mangelfull (Wadel, 2008), i alle fall i følge de kvinnelige forskningsdeltakerne.

Selv om de mannlige lærerne på lik linje med sine kvinnelige kollegaer, anså lederen som en administrativ leder, ga de ikke uttrykk for at de *savnet* mer pedagogisk ledelse. Denne samtalen mellom to mannlige forskningsdeltakere kan være med på å belyse dette:

- «Lederen er flink pedagogisk overfor personalet»
- «Ja, hun løser problemene på en god og konstruktiv måte»

De mannlige forskningsdeltakerne er opptatte av at lederen løser problemer på en god og konstruktiv måte, og i så måte er flink pedagogisk overfor personalet. I tillegg til dette kom det under samtalen frem at de legger vekt på at lederen er lett å forholde seg til, og har en inkluderende lederstil som de liker.

Jeg kan ikke unngå å undre over om kvinner er mer trygghetssøkende enn menn, og at de dermed har større behov for pedagogiske diskusjoner med sin leder og kollegaer. En annen mulig forklaring kan selvsagt være at kvinner savner mer pedagogisk ledelse på bakgrunn av at dette er politisk korrekt, og at de dermed uttrykker det de tror forventes.

### 4.1.3 Kvinner vil ha en leder som lytter

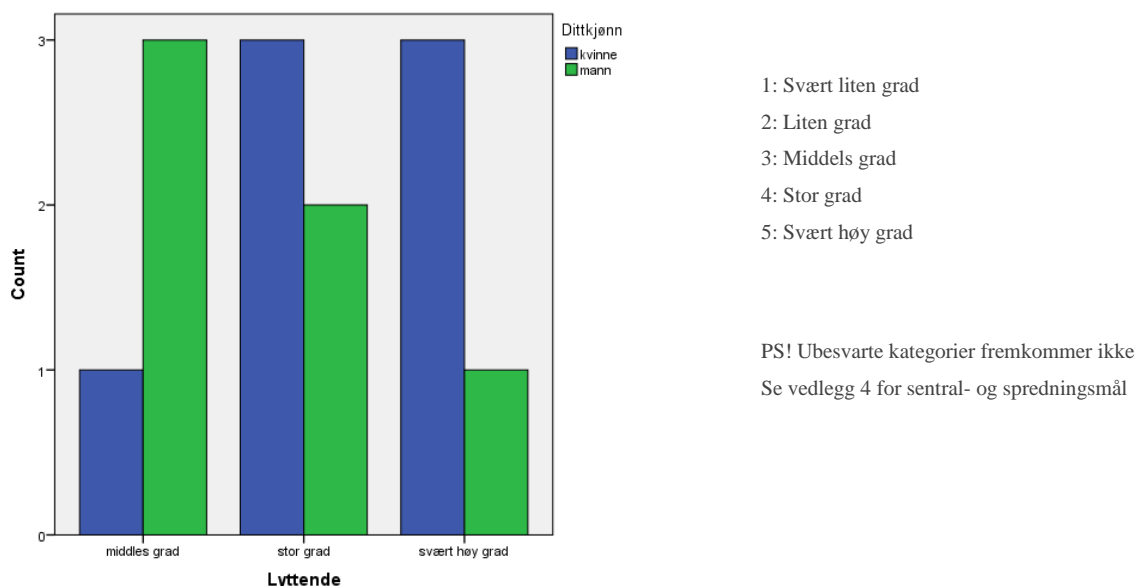
Et annet funn i studien er at de kvinnelige forskningsdeltakerne gir mye større uttrykk for at det er viktig å ha en leder som lytter, og at dette har betydning for hvordan de opplever lederens utøvelse av ledelse:

*«Lederen vår er en god lytter som bryr seg oppriktig. Hun lytter ikke bare for å ha det gjort og krysse det av i permen. Nei, hun lytter fordi hun bryr seg oppriktig»*

Den kvinnelige forskningsdeltakeren er svært opptatt av lederens evne til å lytte, noe jeg tar som en indikasjon på at dette har betydning for den kvinnelige læreren. Lederen lytter med et åpent sinn, og kan si noe om funksjonen lytting har i relasjonsbygging (Spurkeland, 2012). Videre illustrer utsagnet hvor viktig den personlige kompetansen er i samspill med andre mennesker (Skau, 2011).

I motsetning til de kvinnelige forskningsdeltakerne, ga ikke de mannlige lærere i fokusgruppeintervjuet uttrykk for at det var viktig å bli hørt. Funn fra den kvantitative undersøkelsen viste også at de mannlige lærerne i mindre grad ser på sin leder som lyttende.

**Figur 4.3: I hvilken grad oppfatter du din leder som lyttende?**



Majoriteten av de kvinnelige lærerne oppgir at lederen er lyttende i stor- til svært stor grad, noe som samsvarer med fokussamtalene. Til tross for at de mannlige forskningsdeltakerne har en like god relasjon til lederen som de kvinnelige lærerne, anser de bare lederen som en

middels god lytter. Det var imidlertid heller ingenting i samtalene som indikerte at de mannlige lærerne var misfornøyde med lederens evne til å lytte.

Jeg undrer over om kvinner er mer opptatte av den personlige kommunikasjonen med lederen, og dermed opplever lederen som en bedre lytter? Eller er forklaringen at det ikke er så viktig for menn at lederen er en god lytter? En ting er i alle fall sikkert: Lytting er viktig i arbeidet med å skape gode relasjoner til kvinnelige lærer.

#### **4.1.4 Lederens evne til å lede**

Selv om lederne i studien hadde god og relevant kompetanse, både praktisk og teoretisk fra et langt arbeidsliv, stilte de kvinnelige forskningsdeltakerne spørsmål tegn ved lederens evne til å utøve handverket ledelse. Dette funnet var uavhengig av om lederen var kvinne eller mann, og antall år lederen hadde arbeidet i skolen.

Det at lederne selv hadde arbeidet som lærere i mange år og dermed kjente studieprogrammet godt, ble av forskningsdeltakerne trukket frem som en fordel:

*«Hun har jobbet på avdelingen som lærer i årevis, kjenner systemet ut og inn og vet hvordan ting fungerer» (kvinnelig lærer)*

Lederen har åpenbart store kunnskaper innenfor sitt fagfelt, og god oversikt og kontroll over studieprogrammet. Forskningsdeltakeren har en oppfatning av at lederen kan fikse det meste, og vet hva som bør gjøres. Det kan se ut som om lederen har orden og system, vet hvordan ting fungerer, og at elementet *Science* er godt representert i utøvelsen av lederrollen (Mintzberg, 2013). Utsagnet gjør det mulig å anta at lederen i tillegg til generelle fagkunnskaper om studieprogrammet også har god kjennskap til lover og regler som gjelder i skolen, som er viktige deler av den teoretiske kunnskapen (Skau, 2011).

Funn fra den kvantitative undersøkelsen viste at både de kvinnelige- og mannlige lærerne betegner sine ledere som ansvarsfulle, kunnskapsrike og løsningsorienterte i stor- til svært stor grad. Til tross for dette stilte altså de kvinnelige lærerne seg tvilende til om lederen kan utøve handverket ledelse. Under én av samtalene kom en av de kvinnelige forskningsdeltakerne med følgende uttalelse:

*«Hun kan faget sitt, men hun har ingen ledelseskompetanse»*



På bakgrunn av at lederen ikke har formell kompetanse som leder, ser det ut som om den kvinnelige læreren stiller spørsmålsteget ved om lederen har de yrkesspesifikke ferdighetene som trengs i utøvelsen av autoritet (Skau, 2011). Mye i samtalene tydet på at flere av de kvinnelige lærerne var noe kritiske til om lederen hadde det Mintzberg (2013) betegner som *Craft*, altså selve handverket i ledelse. I følge Mintzberg tilegnes denne formen for ledelse gjennom praktisk trening og erfaring, og handler i stor grad om å våge seg utpå. Slik jeg ser det, kan dette tyde på at de kvinnelige lærerne ikke støtter seg til Mintzbergs hovedtanke om at ledelse ikke er en profesjon men en praksis som læres gjennom erfaring.

Det er heller ikke usannsynlig at årsaken til at de kvinnelige forskningsdeltakeres skepsis henger sammen med lederens kapasitet til å utøve pedagogisk ledelse jfr. tidligere funn som tilsier at lederen primært er en administrativ leder. Siden lederen i følge lærernes oppfatning, ikke utøver den pedagogiske ledelsen tilfredsstillende, stiller de seg tvilende til om dette skyldes kapasitet eller evner. Dette kan også ses i sammenheng med at elementet *Art* ikke er godt nok synlig for de kvinnelige lærerne. Lederne i studien har i følge de kvinnelige lærerne ikke tilstrekkelig balanse mellom de tre elementene *Art*, *Craft* og *Science*, og i følge Mintzberg (2013) er det dermed grunn til å stille spørsmålsteget ved om de utøver effektiv ledelse (ibid.).

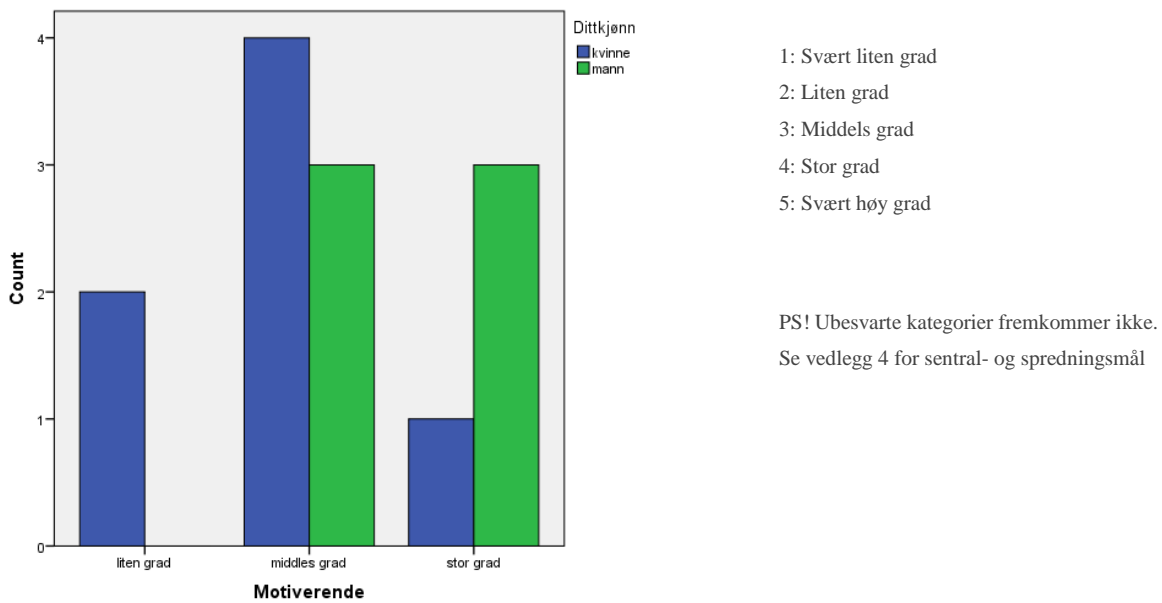
## **4.2 Lederen som motivator**

Jeg vil her besvare studiens andre forskningsspørsmål: «*Hvordan opplever personalet lederen som motivator, og hvor finner de motivasjon i hverdagen?*»

Motivasjon var et tema som fenget de kvinnelige lærerne i større grad enn de mannlige lærerne, og som de brukte mye tid på å diskutere. Dette pirret min nysgjerrighet og det dukket raskt opp en rekke spørsmål: Hvorfor er kvinner mer interessert i å snakke om motivasjon? Er motivasjon viktigere for kvinner enn menn?

Både den kvalitative- og kvantitative undersøkelsen viser at avdelingslederen ikke utgjør en betydelig motivasjonskilde, hverken for de mannlige- eller kvinnelige lærerne. I spørreundersøkelsen uttrykker majoriteten av de kvinnelige lærerne at de anser lederen som motiverende i middels grad (M 2,86). De mannlige lærerne derimot har et mer positivt syn, og opplever sin leder som motiverende i middels- til stor grad (M 3,30).

Figur4.4: I hvilken grad er din avdelingsleder motiverende?



Mer konkret kan det se ut som om de kvinnelige lærerne er noe mindre tilfredse med den jobben lederen gjør for å motivere personalet. Det er verdt å merke seg at ingen i studien anser lederen som motiverende i svært høy grad:

*«Ledelsen driver mer med logistikk og praktiske gjøremål. Jeg ser ikke på vår leder som en motivator» (mannlig lærer)*

Ledelsen kobles i all hovedsak til administrative gjøremål (Wadel, 2008), og lederen fungerer av den grunn ikke sett på som en kilde til motivasjon. Dette representerer et klassisk eksempel på at den daglige driften av skolen krever så mye administrering at dette går på bekostning av den pedagogiske ledelsen. De kortsiktige oppgavene forskyver utviklingsoppgavene i skolen (ibid.), og det gjenstår dermed ikke nok tid igjen til å ivareta rollen som motivator. Dette er med på å forsterke mine antakelser om at det ved disse skolene eksisterer et spenningsforhold mellom drift og utvikling (Irgens, 2010) der tiden til å utøve pedagogisk ledelse blir minimal.

#### 4.2.1 Hva motiverer kvinner og menn?

Selv om lærerne ikke var av den oppfatning at lederen var deres hovedkilde til motivasjon, presiserte de et viktig poeng:

*«I forhold til min leder vil jeg ikke koble motivasjon på personen overhodet, det er ingen link der, men hun legger rammebetingelsene slik at jeg kan få lov til å drive min egen motivasjon»*

Til tross for at personalet i liten grad opplever at lederen motiverer de i hverdagen, er det lederen som legger til rette slik at de ansatte kan drive egenmotivasjon. Det at lederen er grei å forholde seg til, og legger til rette for at de ansatte skal ha det bra, var noe informantene karakteriserte som avgjørende for at de kunne drive sin egen motivasjon.

Uavhengig av kjønn viser studien at lærerne finner motivasjon i det gode kollegiale samarbeidet:

*«Jeg finner ikke motivasjon hos ledelsen men i hverdagen sammen med elevene og mine nærmeste arbeidskollegaer, det er jo dem jeg ser til daglig» (kvinnelig lærer)*

Den kvinnelige forskningsdeltakeren gir uttrykk for at motivasjon er noe som skapes i samhandling med elever og kollegaer. Under samtalene fikk jeg inntrykk av at lærerne var genuint opptatte av jobben sin og arbeidsoppgavene som skal gjøres, og det kan virke som om det er her selve motivasjonen og drivkraften til lærerne ligger. Lærerne blir ikke drevet av ytre motivasjon i form av belønning, men indre motivasjon basert på at oppgavene i seg selv føles viktig og engasjerende (Martinsen, 2012; Deci & Ryan, 1985). Utover dette var det mye som tydet på at det er en rekke ulikheter mellom kjønnene med tanke på hvor de finner motivasjon i hverdagen, noe jeg nå vil belyse.

#### **4.2.2 Kvinner vil bli sett**

Et viktig funn i studien er at de kvinnelige forskningsdeltakerne får motivasjon av «å bli sett». I følge forskningsdeltakerne er det ikke lederen som gjør denne jobben, men de nærmeste kollegaene:

*«Vi får i alle fall være glade for at vi har så gode kollegaer som vet å gi ros» (kvinnelig lærer)*

De kvinnelige lærerne savner motivasjon fra ledelsen i form av det å bli sett, og gjennom tilbakemeldinger for godt utført arbeid. Det oppleves som fint å få ros fra gode kollegaer, men de ønsker mer tilbakemelding fra lederen. Til tross for at lederne i studien blir beskrevet med kvaliteter som tilsier at de har høy personlig kompetanse (Skau, 2011), savner de kvinnelige lærerne mer verdsettende ledelse (Skrøvset & Tiller, 2012). Denne formen for ledelse som handler om å gjøre andre god ved å gi ros, se hver enkelt og delegere ansvar til sine ansatte oppleves som mangelfull av de kvinnelige forskningsdeltakerne (ibid.).

Siden lederen ikke evner eller har tid til å utøve den verdsettende ledelsen, ser det ut til at de kvinnelige lærerne får behovet for dette tilfredsstilt gjennom kollegers handlinger og gjennom det positive kollegene sier om og til dem. Om lederen ikke er oppmerksom på dette eller aldri har lært seg kunsten av å utøve verdsettende ledelse, må her være usagt.

Ved den ene skolen følte de kvinnelige forskningsdeltakerne at det av og til kommer noen «drypp» av motivasjon fra den nærmeste lederen. En deltaker fortalte hvor glad hun var blitt når lederen hadde sendt en sms i forbindelse med en eksamen (videreutdanning). Hun opplevde det som positivt og betydningsfullt at lederen hadde merket seg eksamensdagen, og tok seg tid å sende denne hilsen. Slik jeg ser det, har lederen empati og bryr seg om sine ansatte, som er viktige elementer av den personlige kompetansen (Skau, 2011). Det kan imidlertid se ut som om disse egenskapene ikke kommer godt nok til syne for de kvinnelige deltakerne. De andre deltakerne fortalte også om lignende episoder som gjør at de får en viss motivasjon fra lederen, men at de helt klart skulle ønske at dette skjedde i mye større grad. Selv små verdsettende tegn eller kommentarer kan ha stor betydning for de ansatte, og være med på å øke arbeidsgleden (Skrøvset & Tiller, 2012).

Et aspekt som er verdt å ta med, var at én av de kvinnelige forskningsdeltakerne var helt uenig med majoriteten i fokusgruppen. Hun følte ikke behov for motivasjon fra hverken kollegaer eller leder. Årsaken til dette var at hun opplevde arbeidsoppgavene i seg selv som motiverende, og at hun dermed ble drevet av en indre motivasjon. Videre uttrykte deltakeren at hun finner motivasjon gjennom utfordringer. Hvis dagene blir like og det ikke er noen utfordringer, mente hun det ble kjedelig og vanskelig å finne motivasjon. Alle mennesker er ulike, har ulike behov og finner motivasjon ulike steder. Som leder er det derfor viktig å kjenne styrkene til dine medarbeidere og ikke minst deres drivkrefter (Spurkeland, 2012). Dette illustrerer ikke minst at det er uklokt å se på kvinner i lys av liberal- eller kulturell feminismen der kvinner blir behandlet som en homogen gruppe og ansett som like (Møller, 2009).

#### **4.2.3 Mangel på verdsettende ledelse fører til usikkerhet**

Under samtalen kom det frem at manglende verdsettende ledelse førte til at de kvinnelige lærerne ble usikre på hvorvidt de gjør en god jobb eller ikke. Dette hjertesukket fra en av de kvinnelige forskningsdeltakerne kan illustrere mitt tidligere poeng om mangel på verdsettende ledelse:

*«Det og ikke si noe er kanskje også positivt? Eller kanskje vi ikke gjør det så bra?»*

Siden de kvinnelige lærerne ikke opplever å bli sett og får lite tilbakemelding, har de ikke noe å navigere etter. Som et resultat av dette stiller de spørsmålstegn ved om de gjør en god nok jobb. Dette kan forstås med utgangspunkt i Skrøvset og Tillers (2012) forskning om verdsettende ledelse der tilbakemeldinger er vesentlig. Slik jeg ser det trenger og ønsker de kvinnelige lærerne denne tilbakemeldingen for å få vite hva de gjør bra, og hva som kan gjøres bedre:

*«Det trenger ikke være så mye, en tommel opp kan være nok» (kvinnelig lærer)*

Den kvinnelige forskningsdeltakeren uttrykker i klartekst at hun savner mer verdsettende ledelse, men kanskje enda viktigere: Det er ikke så mye som skal til. Bare en tommel opp, et lite signal som viser på at lederen setter pris på jobben som blir gjort. Det er her snakk om de små tegnene eller «ti sekunder ekstra» som er så viktig i den verdsettende ledelsen, men som kan ha stor betydning for både trivsel og prestasjoner (ibid.). Dette kan resultere i at lederen ikke får ut det beste av de kvinnelige lærerne slik at de kan foreta bedre beslutninger og utøve en bedre jobb (Mintzberg, 2013).

På bakgrunn av overnevnte funn stiller jeg meg undrende til om kvinner har et større behov for positive tilbakemeldinger fra sin leder. Det kan virke som om kvinner i større grad enn menn trenger en tommel opp eller en klapp på skulderen, og at dette kan fungere som en drivkraft og motivasjon jfr. Spurkeland (2012). Alt peker i alle fall på at de kvinnelige forskningsdeltakerne blir svært glade når de omtaler hendelser der de har fått ros eller positiv oppmerksomhet, og gir uttrykk for at dette har betydning i arbeidshverdagen.

#### **4.2.4 Vi er flinke**

De mannlige lærerne uttrykker ikke dette i samme grad som de kvinnelige lærerne, og jeg finner at de blir motiverte av å bli sett på som en ressurs, og ved å få arbeide med det de er *flinke* til. Siden dette konkrete ordvalget, «flink», ble brukt i begge de mannlige fokusgruppene, uavhengig av om de hadde kvinnelig- eller mannlig leder, har jeg valgt å ta med disse to sitatene fra datamaterialet:

*«Man får jobbe med det man har som sterke sider, og blir satt til å undervise i det man er flink til»*

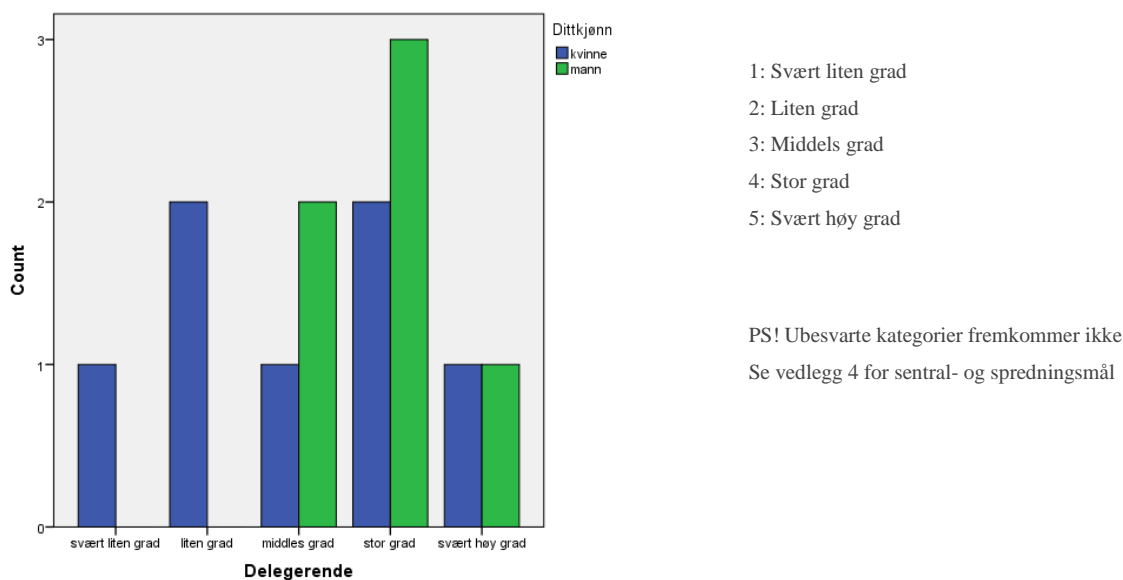
«Lederen er flink til å gi ros og anerkjennelse, og vi får ekstra oppgaver fordi vi er flinke»

Utsagnene er beskrivende med tanke på hvor de mannlige forskningsdeltakerne finner motivasjon i hverdagen. For det første, mener de mannlige lærerne at de blir sett av sin leder, og at de får ros og anerkjennelse. Dette står i motsetning til de kvinnelige forskningsdeltakerne som uttrykker mangel på positive tilbakemeldinger. For det andre illustrerer utsagnet at de mannlige lærerne opplever at de får ekstra oppgaver fordi de er *flinke*. Det ser ut som om de har en oppfatning av at lederen har et ønske om å få frem deres gode sider og spiller på det (Spurkeland, 2012; Skrøvset & Tiller, 2012; Mintzberg, 2013). Slik jeg tolker det evner lederen å gjøre de mannlige lærerne gode på en annen måte som ikke er tilstrekkelig for de kvinnelige lærerne.

Dette står i kontrast med funn fra de kvinnelige fokusgruppene, og jeg lurer derfor på om lederen opptrer ulikt overfor sine kvinnelige- og mannlige ansatte, eller om forklaringen ligger i at menn har en annen selvoppfatning enn kvinner? Funnene kan i alle fall være med på å underbygge mine antakelser om at menn ikke hovedsakelig finner motivasjon gjennom ros. De har rett og slett ikke samme behov for å bli sett og få positiv tilbakemelding som sine kvinnelige kollegaer. En av årsakene til dette tror jeg ligger i at de fremstår som tryggere på seg selv og sine evner.

Overraskende nok viste funn fra spørreundersøkelsen at de mannlige lærerne, som får ekstra oppgaver fordi de er flinke, opplever lederen som mer delegerende.

**Figur 4.5: I hvilken grad oppfatter du din leder som delegerende?**



Figuren viser at det er betydelige forskjeller mellom kvinner- og menns syn på i hvilken grad lederen delegerer arbeidsoppgaver. Et standardavvik på 1,41 (Vedlegg 4, figur 4.5) indikerer at det er stor uenighet blant de kvinnelige forskningsdeltakerne om hvor delegerende lederen er. Noen av de kvinnelige lærerne er av den oppfatning at lederen i svært liten grad delegerer arbeid, mens andre anser lederen som delegerende i svært høy grad.

Noe av årsaken til dette spriket kan være at kvinnene i studien er ansatt på ulike skoler, og dermed kan oppleve situasjonen ulikt. Det kan tenkes at den ene lederen i studien er flinkere til å delegere arbeidsoppgaver enn den andre. Å delegere ansvar er et viktig trekk ved den verdsettende ledelsen (Skrøvset & Tiller, 2012), noe som ytterligere støtter min påstand om at de kvinnelige lærerne ikke får tilstrekkelig med påfyll av denne formen for ledelse.

Mennene i studien er betraktelig mer samstemte med hvor delegerende de anser sin sjef for å være, og har en oppfatning av at lederen delegerer arbeid i større grad. Kan dette ha sammenheng med at kvinner og menn muligens har ulik oppfatning av hvordan lederen utøver makt? Dette kommer jeg tilbake til i den videre fremstillingen.

### **4.3 Utøvelse av makt**

I denne delen skal jeg utforske studiens tredje forskningsspørsmål som omhandler hvordan de ansatte opplever utøvelsen av makt.

Til tross for at makt er en nødvendig betingelse for å lede (Bulukin, 2005), hadde ikke personalet ved de to skolene en oppfatning av at lederen anvender makt:

*«Makt er liksom ikke et ord jeg ville bruke om lederen vår» (mannlig lærer)*

Majoriteten av forskningsdeltakerne var av den oppfatning at «makt» er negativt ladet, noe som kan være med å tydeliggjøre at begrepet gjerne gir assosiasjoner til kontroll og tvang (Skrøvset & Stjernstrøm, 2006).

Selv om lederne ble oppfattet som tydelige og konkrete, var det ingen tegn til at dette ble sett i sammenheng med maktbruk av hverken de kvinnelige- eller mannlige lærerne. Dette synes jeg var fasinende og noe jeg ønsket å analysere nærmere. Hva er det som gjør at personalet ikke opplever at lederen bruker makt?

*«Det oppleves ikke som makt, det medmenneskelige gjør det så greit og ukomplisert»  
(kvinnelig lærer)*

Siden lederens grunnleggende verdier bygger på medmenneskelighet, blir ikke lederen forbundet med makt. Dette representerer et viktig funn i studien: Lederens positive menneskesyn og verdier er utslagsgivende for at de ansatte ikke opplever at lederen anvender makt. Dette viser igjen hvor viktig den personlige kompetansen er i møte med mennesker (Skau, 2011). At lederen har et relasjonelt perspektiv på ledelse (Wadel, 2008; Møller, 2006; Spurkeland, 2012) ser ut til å ha stor betydning for hvordan personalet opplever utøvelsen av lederautoritet. Slik jeg ser det får lederen her uttelling for den gode relasjonen som er bygget til de ansatte.

Forskningsdeltakerne var helt klart av den oppfatning at lederen ikke er en autoritær person som «durer i vei» uten å spille på lag med sine ansatte. De opplever at lederen har en inkluderende lederstil der de ansatte blir tatt med i beslutningsprosesser:

*«Jeg føler at vi blir tatt med i beslutninger og at vi har innflytelse» (mannlig lærer)*

Siden lederen er lydhør og tar de ansatte med på beslutninger, opplever personalet at de har innflytelse i skolehverdagen. Påvirkningen går ikke bare én vei, og også de ansatte har mulighet til å påvirke og ha innflytelse (Møller, 2006). De ansatte opplever maktbruken som legitim basert på at lederen spiller på lag med personalet (Bulukin, 2005). Dette kan underbygges ved funn i spørreundersøkelsen der det fremkommer at lærerne i studien anser lederen som inkluderende i stor- til svært stor grad (M 4,62), noe som tyder på at lederen ser på ledelse som et samspill mellom leder og de som blir ledet (Spurkeland, 2012).

Andre personlige egenskaper lederne skårer høyt på i den kvantitative undersøkelsen er at de blir ansett som ærlige (M 4,31), demokratiske (M 3,92), løsningsorienterte (M 4,15) og rettferdige (M 4,15). Lederne er opptatte av å finne gode løsninger, lytter til sine ansatte og ser på dem som viktige støttespillere. Slik jeg vurderer det ønsker lederne at arbeidsplassen skal bære preg av en demokratisk praksis der samarbeid står i fokus (Møller, 2009), noe som medvirker til at personalet ikke opplever at det blir anvendt makt.



### 4.3.1 Kontroll

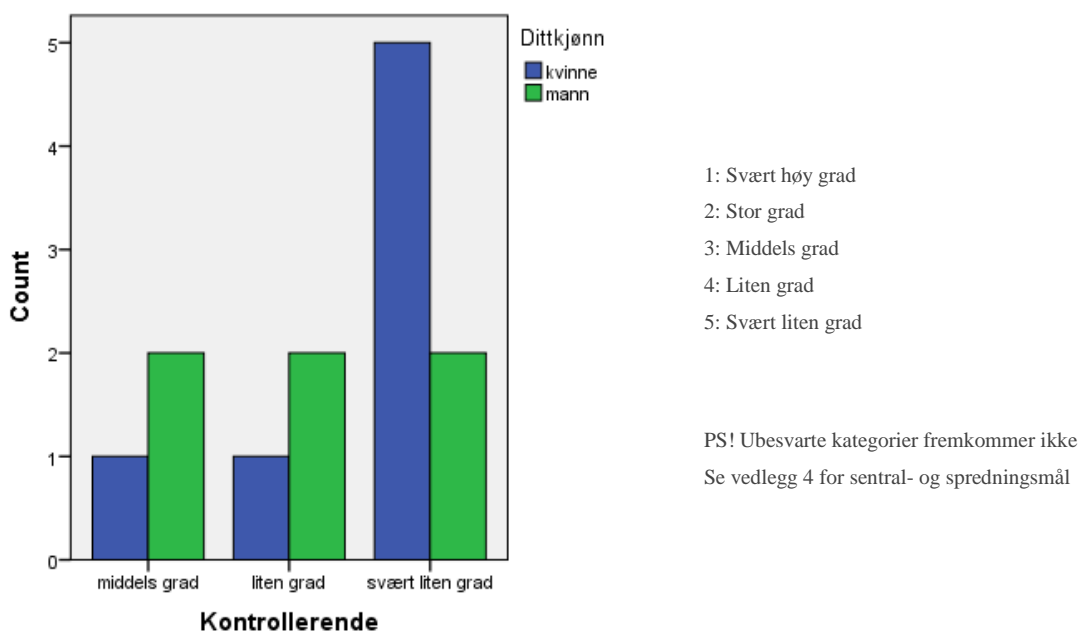
Et funn i studien er at lærerne uavhengig av kjønn ikke ønsker å bli kontrollert og styrt. De vil så langt som mulig bestemme over egen tid, ha medbestemmelse og handlingsrom i arbeidshverdagen, noe de også får:

*«Lederen vår legger seg fint lite opp i hva som skjer i klasserommet» (kvinnelig lærer)*

Uttalelsen fra den kvinnelige læreren forteller så mangt. På den ene siden kan dette tolkes som om lederen stoler på lærerne og deres kompetanse, og dermed ikke utøver noen form for styring med hva som skjer i klasserommet. Klasserommet blir sett på som lærernes domene, noe som er i tråd med prinsippene i relasjonsledelse om å gi mer innflytelse samt utøve mindre kontroll (Spurkeland, 2012:21). På den andre siden kan uttalelsene være med å vise at lederen ikke evner eller har tid til å utøve den pedagogiske ledelsen, og av den grunn ikke bryr seg med hva som skjer i klasserommet. Jeg stiller meg imidlertid undrende til de kvinnelige lærerne som på den ene siden ønsker mer pedagogisk ledelse, men som på den andre siden synes det er greit at lederen ikke «legger seg opp i» hva som foregår i klasserommet.

I spørreundersøkelsen kom det frem at majoriteten av de kvinnelige lærere har en oppfatning av at lederen i svært liten grad er kontrollerende (M 4,57). De mannlige lærerne derimot ser ut til å være mindre samstemte med hvor kontrollerende lederen er.

**Figur 4.6: I hvilken grad oppfatter du din leder som kontrollerende?**



En mulig årsak til spredningen blant de mannlige forskningsdeltakerne kan selvsagt være at de to lederne i studien kan oppfattes ulikt av sine ansatte. En annen årsak kan være at det på de to skolene eksisterer ulike kulturer for hvor mye kontroll som regnes for akseptabelt. Det er for øvrig forunderlig at det ikke er mer spredning blant de kvinnelige lærerne. Jeg kan av den grunn ikke unngå å fundere på om dette kan skyldes at menn i mindre grad liker å bli kontrollert? Det er i alle fall fristende å se dette i sammenheng med tidligere funn i studien om hvilke motivasjonsfaktorer som er viktige for menn.

#### **4.3.2 Beslutninger**

Ved begge skoler virket det som om lærernes hverdag er preget av at lederne handler på et legalt grunnlag, og at beslutningene også blir aksepterte av personalet (Irgens, 2010). Det var derfor lite som tydet på at personalet opplevde et spenningsforhold mellom legal og legitim autoritetsutøvelse, i alle fall ikke i forhold til deres nærmeste leder. En del av forskningsdeltakerne ga imidlertid uttrykk for at de tidvis kan oppleve slike spenninger i forhold til skolens øverste ledelse:

*«Når ledelsen går inn og sier ting som er helt umulig, ja da sliter jeg med å forholde meg til det» (kvinnelig lærer)*

Deltakeren opplever at det er vanskelig å forholde seg til beslutninger som ikke fremstår som fornuftige. Lærere er kunnskapsmedarbeidere med høy faglig kompetanse som stiller store krav til ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2014). Den personlige integriteten står sentralt i læreryrket, og lærerne sliter med, i deres øyne «ufornuftige avgjørelser». Slik jeg ser det kan dette være med på å forklare hvorfor lærerne i enkelte tilfeller er skeptiske, og direkte motsetter seg å bli ledet (ibid.).

Uavhengig av kjønn opplevde lærerne at det kan komme bestemmelser fra øverste hold som ikke fullt ut aksepteres av personalet. Forskningsdeltakerne ga flere eksempler der rektor hadde et legalt grunnlag for å handle, men til tross for dette ikke oppnådde aksept hos lærerne. Ved den ene skolen skulle det utarbeides en mal for hvordan en skoletime skulle gjennomføres som *alle* lærere uavhengig av studieprogram skulle benytte, noe som møtte stor motstand i personalet. Flere lignende episoder ble fortalt, men med tanke på ivaretagelse av forskningsdeltakernes konfidensialitet vil jeg ikke gå i detalj.

Det som er mer viktig å få frem er *når* lærerne opplever dette spenningsforholdet mellom legalitet og legitimitet. Alt peker på at dette er når den øverste ledelsen direkte blander seg inn

og legger strenge føringer for lærernes arbeidsdag. En formulering som gikk igjen i denne sammenheng var at de fikk beslutninger «dratt ned over hodet». Slik jeg forstår det ønsker lærerne å bli rådspurt, og ikke bli prasket på ting uten å få sagt sin mening. Dette gjenspeiler at ledelse er en sosial prosess som skjer i samhandling mellom leder og de som blir ledet (Møller, 2006; Mintzberg, 2013).

Det var imidlertid ingenting som indikerte at rektor sto i fare for å miste sin autoritet som i følge Irgens (2014) kan være en reell fare der det eksisterer et gap mellom legalitet og legitimitet. En av de mannlige forskningsdeltakerne sa det slik:

*«Det er ikke alt vi er enige i, men vi må jo forholde oss profesjonelt til jobben»*

Lærerne er ærekjære personer med en stor yrkesstolthet og mye av drivkraften og motivasjonen til lærerne ligger i de daglige arbeidsoppgavene, slik jeg tidligere var inne på.

#### **4.3.3 Avgjørelser**

Hvorfor er det da slik at forskningsdeltakerne kan oppleve et spenningsforhold mellom legalitet og legitimitet i forhold til skolens øverste leder, men ikke overfor deres nærmeste leder? Denne samtalen mellom to mannlige forskningsdeltakere kan trolig være med på å belyse dette:

- *«Det handler om at lederen har pedagogiske evner til å begrunne avgjørelser»*

- *«Ja, mye handler om lederens fremtoning...»*

Beslutninger oppleves som greie på bakgrunn av måten lederen nærmer seg de ansatte, noe som igjen viser viktigheten av den personlige kompetansen i lederrollen. Den personlige kompetansen er ikke bare viktig for å bygge relasjoner, men også essensiell dersom du som leder ønsker å oppnå aksept for dine avgjørelser (Skau, 2011; Bulukin, 2005).

I tillegg til dette har lederen pedagogiske evner som gjør at personalet opplever avgjørelser som fornuftige. Implisitt kan dette tyde på at lederen er i stand til å begrunne pålegg og arbeidsoppgaver i forhold til at hun har betydelige kunnskaper om det å drive skole. Kanskje er disse pedagogiske evnene tilegnet på bakgrunn av ledernes mange års erfaring, noe som dermed kan støtte Mintzbergs (2013) teori om at ledelse i stor grad er noe som må læres gjennom erfaring?

På bakgrunn av dette kan det se ut som om lederen får tildelt sin makt gjennom de ansattes opplevelse og oppfatning av lederens holdninger og atferd (Kirkhaug, 2013). Siden lederne tar avgjørelser som personalet opplever som fornuftige og sunne, burde forutsetningene ligge til rette for at disse to skolene kan utvikle seg i positivt retning (Irgens, 2014). Jeg er imidlertid kritisk til dette all den dag sentrale deler av den pedagogiske ledelsen har vist seg å være såpass mangelfull, og lederen i all hovedsak er en administrativ leder.

#### **4.3.4 Frustrasjon**

De kvinnelige lærerne i studien ga uttrykk for betydelig mer frustrasjon i sin hverdag enn sine mannlige kollegaer. Dette førte til at de kvinnelige lærerne hadde lange og interessante diskusjoner i fokusgruppene, og uavhengig av lederens kjønn, kom det frem at de hadde en god del bekymringer. Frustrasjonen var knyttet til en rekke momenter i skolehverdagen, blant annet i forhold til elever med høyt fravær som ikke dukker opp på prøver eller leverer inn arbeid, og som må fotfølges for at læreren skal få karaktergrunnlag. Ved den ene skolen var det en del misnøye relatert til hvorfor *alle* ansatte blir straffet når det i realiteten bare er noen få som bryter reglene. Det er alltid enkelte som utnytter og misbruker reglene, og litt humoristisk ble det uttalt at ledelsen burde «ha baller nok» til å konfrontere de som ikke følger reglene. Dette kan være med på å understøtte utsagnene om at utdanningssektoren har hatt en svakere tradisjon for ledelse enn andre sektorer (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Ved den andre skolen ga de kvinnelige lærerne utløp for frustrasjon i forhold til at noen mannlige kollegaer aldri er med å bidra til fellesskapet, som søker lettvinne løsninger og fremstår som autoritære personer. Også enkelte kvinnelige kollegaer ble betegnet som såkalte «unnasluntrere», noe som nok en gang illustrerer at kvinner ikke bør behandles som en homogen gruppe og at den radikale feminismen bør anvendes for å finne betydningen av kjønn (Møller, 2009; Haavind, 2000).

Det var tydelig at de kvinnelige forskningsdeltakerne trengte utløp for denne frustrasjonen:

*«Noen ganger er det behov å diskutere med kollegaer for å se om egne opplevelser stemmer med andres»*

De kvinnelige lærerne trenger en ventil for å slippe ut steam eller frustrasjon, og da er det naturlig å henvende seg til gode kollegaer. I denne sammenheng kunne jeg ikke unngå å legge merke til at de kvinnelige lærerne var veldig opptatte av ulike regler og rutiner i

skolehverdagen. Kan det være at de kvinnelige lærerne er mer lydige til regler enn sine mannlige kollegaer, og at de dermed opplever mer frustrasjon i skolehverdagen? Er det «flink pike» syndromet som her kommer til syne, eller ligger forklaringen i at kvinner blir lettere frustrerte fordi de er mer usikre på seg selv?

I sterk kontrast til de kvinnelige lærerne, ga ikke de mannlige lærerne uttrykk for frustrasjon i skolehverdagen, eller at de trengte kollegaene for å lette på trykket. De presiserte at takhøyden opplevdes som stor, og at det dermed var lett å si fra til ledelsen om det skulle være noe. Som en av de mannlige forskningsdeltakerne så fint formulerte det:

*«Så er man ferdig med saken»*



#### 4.4 Oppsummering av funn

Jeg vil her oppsummere hovedfunnene i studien med det formålet å konkludere med hvordan kvinnelige- og mannlige lærere opplever utøvelsen av lederautoritet i den videregående skolen.

##### *Hvilken relasjon har de kvinnelige- og mannlige lærerne til sin leder?*

Gjennom hele analyse- og drøftedelen fremkommer det at *relasjonen* lederen har til sine ansatte, er av avgjørende betydning for hvordan lærerne opplever sine ledere. Dette representerer et av de viktigste funnene i studien. At lederen har god relasjonskompetanse og viser interesse for å bygge en god relasjon til sine ansatte, er ikke bare viktig for de ansatte, men har også direkte innvirkning på hvordan de oppfatter sin leder. Jeg vil derfor støtte meg til uttalelser som tilsier at ledelse er en sosial prosess (Mintzberg, 2013) som i stor grad handler om å skape relasjoner (Møller, 2006).

Et sentralt funn i denne sammenheng er at relasjonsbyggingen stiller store krav til ledernes *personlig kompetanse*. Lederne i denne studien fremstår som mennesker som viser respekt for de ansatte, er omsorgs- og forståelsesfulle og med en genuin interesse for de ansatte. Det at lederne «bryr seg om» sine ansatte, ser ut til å være bestemmende for i hvilken grad lederen klarer å knytte bånd til sine ansatte. Dette er med på å vise hvor viktig det er for skoleledere å ha en menneskeorientert ledelsestilnærming (Spurkeland, 2012).

I arbeidet med å bygge gode relasjoner blir særlig de uformelle samtalene ansett som viktige, noe som understreker betydningen av dialogen som en brobygger mellom lederen og de ansatte (Spurkeland, 2012). Et funn i denne sammenheng var at de kvinnelige lærerne har et større behov for å bli sett og hørt av sin leder, noe som tyder på at de stiller enda større krav til den personlige kompetansen hos lederen (Skau, 2011).

Det at lederne har relasjonelle ferdigheter (Skau, 2011) gjør at de er i stand til å spille på lag med sine ansatte. På denne måten kan lederen og de ansatte arbeide i fellesskap, noe som er med på å tydeliggjøre hvor viktig den sosiale- og kontekstuelle dimensjonen er for ledelse i skolen (Lysø m.fl., 2011). Med et stadig økende fokus på kvalitet i skolen, tror jeg at dette samspillet er enda viktigere enn i organisasjoner der målet er profit.

### *Hvordan opplever personalet lederen som motivator, og hvor finner de motivasjon i hverdagen?*

Studien viser at hverken de mannlige- eller kvinnelige lærerne ser på lederen som en vesentlig kilde til motivasjon. Mye av årsaken til dette kan trolig knyttes til at avdelingslederen er en administrativ leder opptatt med gjøremål tilknyttet den daglige driften av studieretningen. Det er også verdt å reflektere over om noe av grunnen kan knyttes til at skolen tradisjonelt sett er forbundet med svak ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2008) der likhetsprinsippet står sterkt.

Et funn i studien er at lærerne blir motiverte av det gode kollegiale samarbeidet, og at de i stor grad blir drevet av en indre motivasjon der jobben som lærer er selve drivkraften. Mer konkret finner lærerne motivasjon gjennom arbeidsoppgavene som utføres, og gjennom samhandling med de andre lærerne. At lærerne selv tar ansvar for motivasjonsarbeidet, viser at de er viktige deltakerne og er med på å utøve den pedagogiske ledelsen i tråd med Wadels intensjoner (2008). Som jeg var inne på tidligere, er ikke målet i skolen profitt, og på bakgrunn av dette tror jeg den indre motivasjonen kommer sterkere til syne.

Et funn er at de kvinnelige lærerne blir motiverte gjennom å få ros og anerkjennelse for den jobben som utøves. Denne tilbakemeldingen har betydning for at de kvinnelige lærerne skal føle glede, varme og trygghet i jobben (Skrøvset & Tiller, 2012), og henger sammen med at de vil bli sett og hørt. De kvinnelige lærerne har behov for bekreftelse på at de gjør en god jobb, og den verdsettende ledelsen fungerer som en veiviser eller rettesnor og har stor motivasjonskraft. Slik jeg ser det, er det ikke usannsynlig at dette kan være en av årsakene til at kvinner opplever at de møter en labyrint på vei til toppen. Det kan virke som om kvinner ikke stoler nok på egne styrker, men trenger affirmasjon fra sine nærmeste, og aller helst fra lederen. Jeg tror at ledere som vet å bruke verdsettingens kunst, trolig vil oppleve å få tryggere, mer engasjerte og motiverte kvinnelige medarbeidere.

De mannlige lærerne har ikke det samme behovet som de kvinnelige lærerne for å bli motiverte av lederen i form av positive tilbakemeldinger. Det kan se ut som om de mannlige lærerne finner motivasjon gjennom å arbeide med det de er flinke til, og at de dermed får bekreftet sine styrker. Motivasjon for menn handler mer om hvordan lederen legger til rette for de ansatte, at de får delegert arbeidsoppgaver og føler seg som en ressurs.

Overnevnte funn om motivasjon tydeliggjør at dersom en leder ønsker å få ut det beste av personalet og gjøre de gode (Mintzberg, 2013; Spurkeland, 2012), bør disse forskjellene tas i betraktning.



### *Hvordan opplever de ansatte utøvelsen av makt?*

Et viktig funn i studien er at måten lederen opptrer overfor sine ansatte, har betydning for om lederen får aksept for sin autoritet. I dette arbeidet er lederens verdier, fremtoning og personlige egenskaper viktige faktorer, noe som indikerer at den personlige kompetansen er et viktig ledd i arbeidet med å oppnå lederlegitimitet (Skau, 2011; Bulukin, 2005). Det at lederne har en menneskeorientert lederstil og utviser positiv makt i form av å være fleksible, forståelsesfulle og inkluderende, medfører at personalet ikke føler det som makt.

I følge Møller (2006) handler ledelse om utøvelse av makt og kontroll innenfor visse rammer. Slik jeg ser det, utgjør også personalet en del av denne rammen. En leder i skolen får ikke automatisk makt gjennom en tittel, men må vise seg autoriteten verdig. Det er dermed mulig å anerkjenne at kildene til makt i stor grad ligger hos de ansatte og deres oppfatning av lederen (Kirkhaug, 2013).

De siste årene har vært preget av en økende byråkratisering av læreryrket, med strengere krav til dokumentasjon og formalisering, noe som fører til at lærerne er under et stadig større press. Det er ikke alt lærerne er enige i, men loven pålegger de og jobben må gjøres. Lærerne ønsker å styre sin egen arbeidsdag, noe jeg tror henger sammen med at de finner indre motivasjon i arbeidsoppgavene. Dersom det blir lagt strenge føringer, og beslutninger blir tatt uten at lærerne har reell medbestemmelse, kan dette virke demotiverende.

Studien viser at det er en god del likheter, men også en rekke ulikheter med tanke på hvordan kvinner og menn opplever utøvelsen av lederautoritet i den videregående skolen. Som leder vil det av den grunn være hensiktsmessig å tenke igjennom og være bevisst både likheter og forskjeller.

Slik jeg ser det, gir studien grunnlag for å konkludere med at ledelse i stor grad handler om å skape relasjoner (Møller, 2006), og at lederens egenskaper og kompetanse er viktige faktorer når personalet vurderer sine ledere og gir de lederlegitimitet. Som en av mannlige forskningsdeltakerne så fint sa det:

*«Mye handler om lederens fremtoning»*



## 5. AVSLUTNING

Å kombinere studier med fulltidsjobb og alenemamma-tilværelse har bydd på sine utfordringer, men nå når jeg er i mål er det så absolutt verdt det. Det har vært både gøy og lærerikt og få innblikk i forskningsprosessen, og føler at jeg gjennom arbeidet med studien har fått god innsikt i hvordan kvinnelige- og mannlige lærere opplever utøvelsen av lederautoritet i skolen. Endelig har jeg fått svar på det jeg har undret meg over i mange år: Ja, det kan se ut som om det er en del forskjeller med tanke på hvordan kvinner og menn opplever sine ledere i skolen.

Nå som siste ord er skrevet, sitter jeg igjen med mange tanker og refleksjoner. Jeg er veldig fornøyd med at jeg valgte triangulering med fokusgruppeintervju i kombinasjon med spørreskjema, både med tanke på mitt eget læringsutbytte og funn det har bidratt med til studien. Det var spennende å observere samspillet i fokusgruppene, og det kom tydelig frem hvilke tema de ulike kjønnene var opptatte av å diskutere. De kvantitative dataene ga meg mulighet å lete etter sammenhenger i materialet, og det faktum at materialet kunne fremstilles grafisk var med på å gjøre analysefasen mye mer interessant. Jeg kan imidlertid ikke se bort ifra at resultatet kunne ha blitt annerledes dersom jeg hadde foretatt et annet metodevalg.

Studien inneholder flere svakheter som jeg har lyst å gjøre rede for. En svakhet er at jeg ikke har med elementet læringsledelse, som er en viktig del av den pedagogiske ledelsen. Dette momentet hadde jeg oversett i utarbeidelsen av intervjuguiden, og jeg fikk av den grunn ikke innsikt i om det er noen forskjeller med tanke på hvordan kvinnelige- og mannlige lærere opplever at lederen legger til rette for læring i skolen.

Jeg har i studien heller ikke klart å avdekke om det er noen forskjeller mellom kjønnene i forhold til hvordan de opplever lederautoritet fra en kvinnelig- versus mannlig leder. På bakgrunn av et noe begrenset utvalg, så jeg det ikke mulig i denne studien å gjøre en distinksjon mellom kvinnelige- og mannlige ledere, men ser at dette ville ha vært veldig spennende. Jeg håper at jeg en gang i fremtiden kan få mulighet å dykke ned i den problemstillingen.

Studien viser at kvinnelige- og mannlige lærere vektlegger ulike ting i utøvelsen av ledelse, har ulike behov og ser på sine ledere med ulike briller. Som tidligere nevnt kan ikke funnene generaliseres, men til tross for dette håper jeg studien kan bidra til noen tanker og refleksjoner vedrørende en leders opptreden overfor sitt personale.



## LITTERATURLISTE

- Aarum Andersen J. (2011): *Ledelsesteorier*. Fagbokforlaget.
- Alnes, J. H. (2011): Hermeneutikk. I *Store norske leksikon*. Hentet 09. mai 2015 fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- Autoritet. (2011, 11. desember). I *Jusleksikon*. Hentet 9. mai 2015 fra <http://www.jusleksikon.no/wiki/Autoritet>
- Bass, B. M. (2013): Lederskap, kap 1 i Martinsen, Øyvind Lund (2013): *Perspektiver på ledelse*. Gyldendal Akademisk.
- Bulukin, K. C. (2005): *Lederlegitimitet – en eksplorativ studie*. SNF rapport nr 15/05. Samfunns- og næringslivsforskning AS. Bergen 2005.
- Carlsten, T. C., Caspersen, J., Vibe, N. & Aamodt, P. O. (2014): *Resultater fra Talis 2013*. NIFU. Utdanningsdirektoratet
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Dvir, T. & Shamir, B. (2003): *Follower developmental characteristics as predicting transformational leadership: a longitudinal field study*. *The Leadership Quarterly*, 14 (2003), 327-344
- Eagly, A. H. & Carli, L. L. (2007): *Women and the labyrinth of leadership*. Harvard Business Review 85 (9).
- Eriksen, B. (2012): *Rektors styringsrett*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012): *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Forslund, M. S. (2000): *Kvinnor och Skolledarskap*. Stockholm. Skolverket.
- Guneriussen, W. (2010): Samtale, språkhandling og sosialt liv. I Gjørum, G. R.: *Usedvanlig kvalitativ forskning*. Universitetsforlaget
- Haavind, H. (2000): *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Halkier, B. (2010): *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Irgens, E. J. (2010): Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. Kap 7 i Andreassen, R. A., Irgens, E. J. & Skaalvik E. M.: *Kompetent skoleledelse*. Tapir Akademisk Forlag.

- Irgens, E. J. (2014): Profesjonalitet, samarbeid og læring. I: Postholm, M. B.: *Lærerens læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir.
- Jacobsen, D. I. (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget
- Kirkhaug, R. (2013): *Verdibasert ledelse*. Betingelser for utøvelse av moderne lederskap. Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub 2011.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012): *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.) Gyldendal Akademisk.
- Lovdata (2015): *Opplæringsloven § 9-1*. Hentet 19. april 2015 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_10Opplæringsloven](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_10Opplæringsloven)
- Lysø I. H., Stensaker, B., Aamodt, P. O., & Mjøen, K. (2011): *Ledet til ledelse. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv. Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*. NTNU Samfunnsforskning AS.
- Malnes, R. (2008): *Meningen med samfunnsvitenskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Martinsen, Ø. L. (2013): *Ledelse og kompetansestyring*. Kap 9 i Martinsen, Ø.L.: *Perspektiver på ledelse* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Mintzberg, H. (2013): *Simply Managing. What Managers do and can do better*. Berrett-Koehler Publishers, Inc. San Francisco.
- Mintzberg, H. (1975): *Å jobbe som leder: myter og fakta*. Kap 2 i Martinsen, Ø.L.: *Perspektiver på ledelse* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Møller, J. & Fuglestad, L. (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2009): *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Universitetsforlaget AS.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2012): *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2014): *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- OECD (2008): *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Hentet 7. Mai 2015 fra [http://www.oecd.org/general/searchresults/?q=Improving School Leadership: PolicyandPractice.&cx=012432601748511391518:xzeadub0b0a&cof=FORID:11&ie=UTF-8](http://www.oecd.org/general/searchresults/?q=Improving+School+Leadership:PolicyandPractice.&cx=012432601748511391518:xzeadub0b0a&cof=FORID:11&ie=UTF-8)

- Postholm, M. B. (2011): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Richardsen, A. M. & Traavik, L. E. M. (2013): Kvinner og ledelse i Norge. Kap 7 i Martinsen, Ø. L. (2013): *Perspektiver på ledelse*. Gyldendal Akademisk.
- Robertsen, T. (2012): Hjemmeeksamen FLU-2001: *Læringskulturen ved Tromsø maritime skole*. UiT.
- Robertsen, T. (2014): Hjemmeeksamen PFF-3511: *På hvilke områder opplever personalet ved Kviteberg skole et spenningsforhold mellom legalitet og legitimitet i skolehverdagen*.
- Shakeshaft, C. (1989): *Women in Educational Administration*. Corwin Press, Sage Publications Ltd.
- Skau, G. M. (2011): *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skrøvset, S. & Stjernstrøm, E. (2006): Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: praksisfellesskap og delkulturer. I Møller, J. & Fuglestad, O. L.: *Ledelse i anerkjente skoler*. Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S. & Tiller, T. (2011): *Verdsettende ledelse*. Høyskoleforlaget.
- Solberg, A. G. (2012): *Et kjønnsperspektiv på innovasjonsledelse*. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitet i Oslo.
- Spurkeland, J. (2012): *Relasjonsledelse*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr 30. 030 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Utdanningsdirektoratet: *Ledelse i skolen – krav og forventninger til en rektor*. Hentet fra <http://www.udir.no/>
- Vecchio, R. P. (1995): Makt, politikk og innflytelse. Kap 10 i Martinsen, Ø.L.: *Perspektiver på ledelse* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vibe, N. & Sandberg, N. (2010): *Spørsmål til Skole-Norge våren 2010. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Rapport 14/2010
- Wadel, C. C. (2008): Pædagogisk ledelse og utvikling af lærende organisasjoner. I Sørensen, E. E, Hounsgaard, B., Andersen, F. B.: *Ledelse og læring – i organisasjoner*.
- Wylie, P. (2012): *Manager Training*. Hentet 5. mai 2015 fra <http://philwylie.blogspot.no/>





## **INNHOLDSLISTE FOR VEDLEGG**

1: Invitasjonsbrev m/samtykkeskjema

2: Intervjuguide

Del 1: Samtale i fokusgruppe

Del 2: Spørreundersøkelse

3: Utvidet intervjuguide for moderator

4: Deskriptiv statistikk (SPSS)

5: Analysekjema 1

6: Analysekjema 2

7: Meldeskjema NSD

8: Godkjenning NSD

## **FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FOKUSGRUPPE I FORBINDELSE MED MASTERGRAD**

Jeg er student ved Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet ved studiet *Erfaringsbasert master i Utdanningsledelse*. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave som omhandler ledelse og kjønn. Mer konkret ønsker jeg å finne ut om utøvelsen av autoritet oppleves ulikt mellom kjønnene.

For å få svar på dette ønsker jeg å etablere fokusgrupper på ulike yrkesfaglige skoler i Troms. Jeg vil danne fokusgrupper bestående av 3-4 deltakere med samme kjønn: Kun kvinner i én gruppe og menn i en annen. I fokusgruppen vil dere få en liste med tema som skal diskuteres, der alle tema er relatert til utøvelse av autoritet. Som forsker vil jeg ha en mer tilbaketrukket rolle enn ved et ordinært intervju. Det er i stor grad deltakerne i gruppa som skal styre diskusjonen.

I tillegg til samtalen i fokusgruppen, vil jeg be dere fylle ut et spørreskjema én uke etter at samtalen i fokusgruppen er avholdt. Vedlagt finner du en intervjuguide med mer utfyllende informasjon om hvilke tema som skal drøftes i fokusgruppen, samt spørreskjemaet.

Det er frivillig og delta i forskningsstudiet, og du kan når som helst trekke deg fra deltakelse uten å oppgi grunn. Alt av materiale vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt, dette gjelder både hvilke skoler som er med og navn på deltakere. Det vil derfor ikke være mulig å spore tilbake til deg som deltaker.

Jeg ønsker å ta lydopptak av samtalen, og vil i tillegg ta notater underveis. Etter at samtalen er transkribert, vil du som deltaker ha mulighet å lese igjennom disse for godkjenning. Etter dette vil lydopptakene bli slettet. Øvrig datamateriale vil bli lagret inntil prosjektet avsluttes i slutten av desember 2015. Personopplysningene vil bli oppbevart forsvarlig, separat og ikke elektronisk.

Beregnet samtaletid i fokusgruppe: om lag 1 time.

Beregnet tid spørreundersøkelse: 5 minutter.

Undersøkelsesopplegget er rapportert inn til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datateneste).

Ta gjerne kontakt på mobil 97527272 eller mail [trine.robertsen@tromsfylke.no](mailto:trine.robertsen@tromsfylke.no) om du har noen spørsmål. Det er også mulig og kontakte min veileder Else Stjernstrøm på mob 951 31 594 eller mail: [else.stjernstrom@uit.no](mailto:else.stjernstrom@uit.no).

Dersom du har lyst og delta er det fint at du svarer helt kort på denne mailen.  
Håper du har lyst å delta!

Med vennlig hilsen  
Trine Robertsen

**SAMTYKKESKJEMA**  
Skal signeres ved oppmøte i fokusgruppen

Jeg har mottatt informasjon og samtykker til deltakelse i studiet

-----  
Sted/dato

-----  
Underskrift deltaker

# Samtale i fokusgruppe

## Del 1

---

Formålet med undersøkelsen er å finne ut om kvinner og menn opplever utøvelsen av autoritet ulikt i sin skolehverdag. Alt materiale vil bli anonymisert, behandlet konfidensielt og vil ikke være mulig å spore tilbake til deg som deltaker.

### Innledningsspørsmål:

Hvordan vil dere beskrive arbeidsmiljøet på skolen?

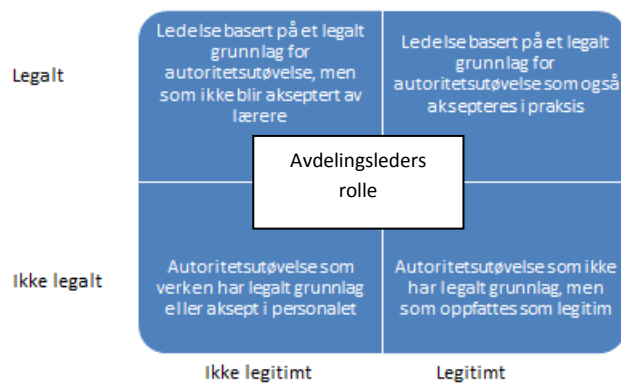
Tror dere kvinner og menn opplever sine ledere ulikt?

### TEMA SOM SKAL DISKUTERES

Alle tema som diskuteres skal konsentrere seg om ledelse utøvd av din avdelingsleder

1. Lederen som motivator
2. Ledelse og kommunikasjon
3. Identitet som leder (ledertype, menneskesyn, verdier)
4. Pedagogisk vs. administrativ ledelse. Hva bruker lederen tiden sin på?
5. Lederens kompetanse (egenskaper, kunnskaper og ferdigheter)
6. Lojalitet, respekt og tillit (mellom ansatt – avdelingsleder)
7. Medbestemmelse og handlingsrom for lærerne
8. Utøvelse av makt (i positiv og negativ forstand)
9. Forholdet mellom legalitet og legitimitet

Diskuter figuren nedenfor (jeg vil forklare den for deltakerne)



(Bearbeidet etter Irgens, 2012)

# Spørreundersøkelse

## Del 2

---

Takk for at du har sagt ja til å delta i dette forskningsprosjektet og at du allerede har deltatt i samtale med kollegaer i fokusgruppe. Formålet med undersøkelsen er å finne ut om kvinner og menn opplever utøvelsen av autoritet ulikt i sin skolehverdag. Alt av materiale vil bli anonymisert, behandlet konfidensielt og vil ikke være mulig å spore tilbake til deg som deltaker.

Hvordan vil du beskrive din relasjon til avdelingsleder? Sett kryss

Svært god

God

Nokså god

Lite god

Dårlig

Hvordan oppfatter du din avdelingsleder i forhold til egenskapene nedenfor? Kryss av på en skala fra 1 til 5  
(1 = svært liten grad, 5= svært høy grad)

	1 Svært liten grad	2 Liten grad	3 Middels grad	4 Stor grad	5 Svært høy grad
Tydlig					
Effektiv					
Inkluderende					
Ansvarsfull					
Delegerende					
Kunnskapsrik					
Rettferdig					
Ærlig					
Fleksibel					
Smidig					
Motiverende					
Demokratisk					
Empatisk					
Lyttende					
Positiv					
Visjonær					
Løsningsorientert					
Relasjonsorientert					
Selvsentrert					
Arrogant					
Dominerende					
Kontrollerende					

## Personalia

### Kjønn:

Kvinne

Mann

### Alder

Din alder: ..... år

Hvor mange år har du arbeidet i skoleverket?

< 4

5 - 9

10 - 14

15 >

Hvilket kjønn har din avdelingsleder:

Kvinne

Mann

*Tusen takk for din deltakelse!*

## UTVIDET INTERVJUGUIDE FOR MODERATOR

Dette er en utvidet intervjuguide som jeg skal bruke i forbindelse med gjennomføringen av fokusgruppene. Jeg har blant annet listet opp noen stikkord/spørsmål dersom deltakerne trenger hjelp for å komme i gang.

Presenter:

- Meg selv
- Problemstilling og hensikt med forskningsoppgaven
- Etisk dimensjon (de kan trekke seg)
- Introduksjonsrunde (alle presenterer seg)
- Fokusgruppe som metode: struktur, utstyr, min rolle som moderator, forventet varighet
- Lydopptak og transkribering
- Presiser at forskningsoppgaven omhandler utøvelse av ledelse, og det er ikke avdelingslederen som person jeg forsker på.
- Noen spørsmål før vi starter?

Innledningsspørsmål:

Hvordan vil dere beskrive arbeidsmiljøet på skolen?

Tror dere kvinner og menn opplever sine ledere ulikt?

TEMA	«Starthjelp»
Lederen som motivator	<i>Motivasjon av medarbeidere, ros og anerkjennelse</i>
Ledelse og kommunikasjon	<i>Informasjonsflyt Kommunikasjon leder – ansatte Medarbeidersamtaler</i>
Identitet som leder (ledertype, menneskesyn, verdier)	<i>Hvilke verdier ligger til grunn for ledelse?</i>
Pedagogisk vs. administrativ ledelse	<i>Hva bruker lederen tiden sin på?</i>
Lederens egenskaper, kunnskaper og ferdigheter (kompetanse)	<i>Kompetansetrekanten -Teoretisk kunnskap -Personlig kompetanse -Yrkesspesifikke ferdigheter)</i>
Lojalitet, respekt og tillit (mellom ansatt- avdelingsleder)	<i>Har avdelingsleder respekt og tillit til sine ansatte? Har avdelingsleder respekt og tillit blant lærerne? Er lederen lojal overfor sine ansatte? Er dere lojale overfor avdelingsleder?</i>
Medbestemmelse og handlingsrom for lærerne	<i>Blir personalet tatt med i beslutningsprosesser? Får du som lærer nok handlingsrom til å styre over egen arbeidsdag/arbeidstid?</i>
Utøvelse av makt (Makt kan brukes både i positiv og negativ forstand)	<i>På hvilken måte utøver din leder makt? Er maktbruken legitim? Foregår det mye styring og kontroll?</i>
Legalitet - legitimitet	<i>Forklar figuren  Er lærerne lojale overfor beslutninger som blir fattet?</i>

#### Vedlegg 4: Deskriptiv statistikk (SPSS filer)

Figur 4.1: Hvordan vil du beskrive din relasjon til avdelingsleder?

1: Dårlig      2: Lite god      3: Nokså god      4: God      5: Svært god

Kjønn	Mean	N	Standardavvik
Kvinne	4,57	7	,535
Mann	4,50	6	,548
Total	4,54	13	,519

Figur 4.2: I hvilken grad oppfatter du din avdelingsleder som visjonær?

1: Svært liten grad      2: Liten grad      3: Middels grad      4: Stor grad      5: Svært høy grad

Kjønn	Mean	N	Standardavvik
Kvinne	2,71	7	1,113
Mann	3,67	6	1,033
Total	3,15	13	1,144

Figur 4.3: I hvilken grad oppfatter du din avdelingsleder som lyttende?

1: Svært liten grad      2: Liten grad      3: Middels grad      4: Stor grad      5: Svært høy grad

Kjønn	Mean	N	Standardavvik
Kvinne	4,29	7	,756
Mann	3,67	6	,816
Total	4,00	13	,816

Figur 4.4: I hvilken grad oppfatter du din avdelingsleder som motiverende?

1: Svært liten grad      2: Liten grad      3: Middels grad      4: Stor grad      5: Svært høy grad

Kjønn	Mean	N	Standardavvik
Kvinne	2,86	7	,690
Mann	3,50	6	,548
Total	3,15	13	,689



Figur 4.5: I hvilken grad oppfatter du din avdelingsleder som delegerende?

1: Svært liten grad    2: Liten grad    3: Middels grad    4: Stor grad    5: Svært høy grad

Kjønn	Mean	N	Standardavvik
Kvinne	3,00	7	1,414
Mann	3,83	6	,753
Total	3,38	13	1,193

Figur 4.6: I hvilken grad oppfatter du din avdelingsleder som kontrollerende?

1: Svært høy grad    2: Stor grad    3: Middels grad    4: Liten grad    5: Svært liten grad

Kjønn	Mean	N	Standardavvik
Kvinne	4,57	7	,787
Mann	4,00	6	,894
Total	4,31	13	,855

Vedlegg 5: Analyseskjema 1

ANALYSESKJEMA	TEMA: MOTIVASJON
MANNLIGE FORSKNINGSDELTAkere	KVINNELIGE FORSKNINGSDELTAkere
<p>Føler ikke at lederen fungerer som motivator.</p> <p>Lederen tar ikke initiativ til eller tilbyr de å dra på kurs</p> <p>De stiller spørsmålstegn ved om det er avdelingslederens rolle i det hele tatt</p> <p>Deltakerne finner andre måter og motivere seg på</p> <p>Blir motivert av andre ting, for eksempel kollegaer</p> <p>Lederen er flink og gi ros og anerkjennelse,</p> <p>Føler at de får ekstra oppgaver fordi man er «flink»</p> <p>Tema som blir tatt opp på fellesmøter motiverer ikke de ansatte.</p>	<p>Kobler ikke ordet motivasjon opp til lederen</p> <p>Lederen legger rammebetingelsene slik at de får lov å drive egen interne motivasjon</p> <p>Sitat: (1040) «i forhold til min leder vil jeg ikke koble motivasjon på personen overhodet, det er ingen link der, men han legger rammebetingelsene slik at jeg kan få lov til å drive min egen motivasjon»</p> <p>Deltakerne opplever det som motiverende og få lov og «holde på» sammen med kollegaene</p> <p>Får armslag til å gjøre som man vil men blir ikke sett eller får tilbakemelding. De får gjøre det de har lyst, men det er ikke noen motiverende ord bak det.</p> <p>Uttrykker mangel på positive tilbakemeldinger</p> <p>(1320) En uttrykker at det og <i>ikke</i> si noe er kanskje også positivt (spørrende). Kanskje vi ikke gjør det så bra?</p> <p>De føler at de ikke har noe å navigere etter</p> <p>Oppleve at det er fint og få ros fra kollegaer De kan gjerne få ros på tomannshånd men ikke offentlig, noe de stiller seg undrende til</p> <p>Stiller spørsmål ved om det er den store arbeidsbelastningen som gjør at lederen ikke får utøvd den formen for ledelse (å være motivator)</p>

Vedlegg 6: Analyseskjema 2

ANALYSESKJEMA	TEMA: PEDAGOGISK VS. ADM LEDELSE
MANNLIGE FORSKNINGSDELTAERE	KVINNELIGE FORSKNINGSDELTAERE
<p>Hovedsakelig en administrativ leder</p> <p>Lederen er flink pedagogisk overfor personalet. De tingene lederen er involvert i.</p> <p>De føler at de får ting levert på et sølvfat uten egentlig å vite hvem som har gjort hva.</p> <p>Lederen er pedagogisk</p> <p>De har gode erfaringer fra de gangene de har hatt uoppgjorte ting med lederen eller andre.</p> <p>Hun løser problemene på en god og konstruktive måte siden hun er veldig enkel og forholde seg til og er inkluderende.</p> <p>Lederen er på besøk i klasserommet en gang i året (skolevandring)</p> <p>Deltakerne mener det er fint å få tilbakemeldinger fra høyere hold.</p>	<p>Arbeidsoppgavene som er tillagt stillinger er overvekt av administrativ.</p> <p>Det blir for lite tid til pedagogisk ledelse For mange oppgaver (sitat 2400). Lederen har ikke kapasitet til mer pga alle de administrative oppgavene.</p> <p>Den pedagogiske ledelsen som avdelingslederen utfører kan begrenses til klasse/skolevandringen ellers er det fint lite pedagogisk arbeid lederen har kapasitet til. Dette er et generelt problem som gjelder resten av ledelsen også.</p> <p>Vi savner mer tid til pedagogisk arbeid. Det skulle vært satt av mer tid til og diskuterer pedagogikk.</p> <p>Dette tror de er årsaken til at de ikke oppfatter avdelingslederen har rollen som motivator, rekker ikke drive det lederen skulle ønske å gjøre, som hun ikke evner og gjøre fordi hun rett og slett ikke har tid.</p> <p>De ønsker at lederen skulle ha mer tid til å lede mer pedagogisk arbeid.</p> <p>Erfaringsmessig, etter å ha arbeidet i skolen i svært mange år, har ikke en eneste leder hatt kapasitet til å utøve denne delen tilfredsstillende, tiden til lederen blir spist opp av adm. oppgaver.</p> <p>De savner at lederen hadde mer tid til pedagogisk arbeid.</p> <p>De tror lederen har et ønske om å ha mer tid til å utøve pedagogisk ledelse istedenfor all den byråkratiske og administrative delen.</p>

**MELDESKJEMA**

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

<b>1. Prosjekttittel</b>		
Tittel	Et kjønnsperspektiv på utøvelsen av autoritet i den videregående skolen	
<b>2. Behandlingsansvarlig institusjon</b>		
Institusjon	UiT Norges arktiske universitet	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning	
Institutt	Institutt for lærerutdanning og pedagogikk	
<b>3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)</b>		
Fornavn	Else	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.  Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.  NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Stjernstrøm	
Akademisk grad	Høyere grad	
Stilling	Dosent	
Arbeidssted	UiT Norges Arktiske Universitet v/Institutt for lærerutdanning og pedagogikk	
Adresse (arb.sted)	Mellomveien 110	
Postnr/sted (arb.sted)	9037 Tromsø	
Telefon/mobil (arb.sted)	95131594 /	
E-post	else.stjernstrom@uit.no	
<b>4. Student (master, bachelor)</b>		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Trine	
Etternavn	Robertsen	
Akademisk grad	Lavere grad	
Privatadresse	Skattøra 72	
Postnr/sted (privatadresse)	9018 Tromsø	
Telefon/mobil	97527272 /	
E-post	trine.robertsen@tromsfylke.no	
<b>5. Formålet med prosjektet</b>		
Formål	<p>Prosjektets problemstilling er: Hvordan opplever kvinnelige- og mannlige lærere utøvelsen av lederautoritet i den videregående skolen? For å avgrense samt være bedre i stand til å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvilke kjønnsforskjeller er det med hensyn til hvordan vi opplever våre ledere?</li> <li>2. Hvordan opplever kvinner og menn spenningsforholdet mellom legalitet og legitimitet?</li> <li>3. Er det slik at kvinner opplever leders autoritetsutøvelse som mer legitim enn menn?</li> </ol>	<p>Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.</p> <p>Maks 750 tegn.</p>
<b>6. Prosjektomfang</b>		

Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enkel institusjon</li> <li>○ Nasjonalt samarbeidsprosjekt</li> <li>○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt</li> </ul>	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
<b>7. Utvalgsbeskrivelse</b>		
Utvalget	Fokusgrupper ved to videregående skoler i Troms. Ved hver skole skal jeg ha to relativt små homogene fokusgrupper med 3-4 deltakere i hver gruppe. Totalt 4 fokusgrupper.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Jeg har valgt ut de to skolene på bakgrunn av tilgjengelighet, samt at disse to skolene er forskjellige med tanke på studieretninger og andel kvinner/menn i ledelsen.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Jeg vil henvende meg personlig til ledelsen ved de to skolene ved hjelp av både mail og telefon	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den.  Les mer om dette på våre temasider.
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	12-16	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei ●	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
<b>8. Metode for innsamling av personopplysninger</b>		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input checked="" type="checkbox"/> Spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input checked="" type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken	Fokusgruppe	
Kommentar		
<b>9. Datamaterialets innhold</b>		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Jeg vil samle inn opplysninger basert på samtalene deltakerne har i fokusgruppen. Tema som skal diskuteres er gjort rede for i vedlagte intervjuguide. Spørreskjemaet skal danne grunnlag for deskriptiv statistikk	Spørreskjema, intervju-/temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet.  NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ○ Nei ●	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er

Spesifiser hvilke		NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.  Kryss også av dersom ip-adresse registreres.
Hvis ja, hvilke?		
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
<b>10. Informasjon og samtykke</b>		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg.  Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.  Last ned vår veiledende mal til informasjonsskriv
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarlipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
<b>11. Informasjonssikkerhet</b>		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/ koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?		NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	

Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.  Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil.  Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskinen er beskyttet med brukernavn og passord. Alle lydopptak vil bli slettet etter transkripsjon.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Bærbar datamaskin med brukernavn og passord. Minnepenn med passordbeskyttelse. Mobiltelefon med pin kode. Diktafon	NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres  Les mer om databehandleravtaler her
Hvis ja, hvilken?		
<b>12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser</b>		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om

Kommentar		dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes  Regional komité for medisinsk og helsefaglig
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
<b>13. Prosjektperiode</b>		
Prosjektperiode	Prosjektstart:09.02.2015	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter.
	Prosjektslutt:31.12.2015	Prosjektslutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata.  Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Både skoler og studieretning anonymiseres. Det blir kun opplyst hvilke fylke disse to skolene ligger i.	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet.  Les om arkivering hos NSD
<b>14. Finansiering</b>		
Hvordan finansieres prosjektet?	Ved hjelp av stipend fra Kvinnforsk (UiT), Troms Fylkeskommune og Utdanningsforbundet.	
<b>15. Tilleggsopplysninger</b>		
Tilleggsopplysninger		
<b>16. Vedlegg</b>		
Antall vedlegg	3	



## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N 5007 Bergen  
Norway  
Tel +47 55 58 21 17  
Fax +47 55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr 985 321 884

Else Stjernstrøm

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 26.01.2015 Vår ref: 41505 / 3 / LT Deres dato: Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41505	Et kjønnsperspektiv på utøvelsen av autoritet i den videregående skolen
Behandlingsansvarlig	UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Else Stjernstrøm
Student	Trine Robertsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

# Personvernombudet for forskning



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 41505

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Personvernombudet finner i utgangspunktet informasjonsskrivet godt utformet, men forutsetter at det også oppgis navn og kontaktinformasjon til veileder Else Stjernestrøm. Revidert informasjonsskriv skal sendes til [personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no) før utvalget kontaktes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres

ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak